

“Vi lærer jo mye av å fortelle”

Om munnleg forteljing som støtte for læring

Kristin Aadland



Masteroppgåve i pedagogikk

Allmenn studieretning

UNIVERSITETET I OSLO

Juli 2007

Samandrag

TITTEL:

”VI LÆRER JO MYE AV Å FORTELLE”

Om munnleg forteljing som støtte for læring

AV:

Kristin AADLAND

EKSAMEN:

Masteroppgåve i pedagogikk: Allmenn studieretning

SEMESTER:

Våren 2007

STIKKORD:

Sosiokulturell læringsteori

Sosialkonstruktivisme

Munnleg ferdigheit

PROBLEMOMRÅDE

Denne oppgåva handlar om munnleg forteljing som støtte for læring hos unge. Munnleg forteljing er ein gamal tradisjon som har vakse fram som ny kunstform dei seinare tiåra. Fleire lærarar har teke tilleggsutdanning i faget, og andre med fagleg bakgrunn som forteljarar har òg funne vegen til skulearenaen. Eg ønskjer med denne oppgåva å setja fokus på kva ved denne forma som kan støtta læring hos unge. Med Kunnskapsløftet har munnleg ferdigheit vorte innført som ein av fem basisferdigheiter. I denne samanhengen ser eg mellom anna på munnleg forteljing som ein mogleg innfallsvinkel til munnleg ferdigheit. Basisferdigheitene er innførte for å støtta læring.

Munnleg forteljing er ein aktivitet som er avhengig av ein kontekst og av fleire samarbeidande partar. Ein treng ein som fortel og minimum ein som lyttar. Eg har studert munnleg forteljing som ein planlagd aktivitet, ikkje som del av samtale eller diskursiv aktivitet. Eg vil argumentera for at både det å lytta og det å fortelja kan støtta læring.

Eg vel å sjå munnleg forteljing og læring i sosiokulturelle perspektiv. Sosiokulturell læringsteori har eit sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap. Det vil seia at det den lærande treng, er kunnskap om korleis ein sjølv skal konstruera kunnskap. Bruner (1986) meiner at me konstruerer kunnskap om tilveret gjennom å laga forteljingar. Bakhtin (2005) hevdar at me i dialog med tekst og med andre menneske finn meining i det me har rundt oss. Munnleg forteljing er ein situasjon der dialogen kjem til syne, både mellom forteljar og forteljing, forteljar og tilhøyrar og tilhøyrar og forteljing. Munnleg forteljing er dessutan bruk av språk. Språklege reiskapar er sentrale for læring (Säljö 2006). Språket vårt er prega av at me kjem frå ein skriftleg kultur. Det er grunnleggjande skilnader på skriftlege og munnlege kulturar når det gjeld språk, erkjenning, bruk av minnet, forteljeform osb. Sidan den munnlege forteljinga i utgangspunktet kjem frå ein munnleg kultur, kjem eg i oppgåva òg inn på Ong (1990) sine teoriar om skiljet mellom skriftleg og munnleg kultur. Munnleg språk er òg meir grunnleggjande enn det skriftlege, og difor lettare å både bruka og forstå (Vygotskij 1995).

METODE

Fokus for denne studien er eit fenomen i ein gjeven kontekst. Eg har studert fenomenet munnleg forteljing innafor ein skulekontekst, og med eit læringsperspektiv. Som metode for denne oppgåva har eg valt kvalitativt forskingsintervju, med ei fenomenologisk tilnærming. Eg har intervjuar elevar som har erfaring med fenomenet.

Eg har besøkt ein skule som i fem år har hatt ein forteljar tilsett. Denne forteljaren fortel for ulike klassetrinn ein dag i veka, slik at kvart trinn får besøk om lag annankvar månad. Skulen er ein 1.-10.skule. Informantane mine var elevar ved åttande trinn, og har såleis hatt forteljarstunder sidan dei gjekk i tredje klasse. Det aktuelle trinnet har hatt eit kurs i forteljing med den faste forteljaren. Eg har i ettertid intervjuar fire elevar om deira opplevingar av munnleg forteljing, med fokus på kva dei lærer av å bli fortalt for og av å fortelja.

DATA

Studien byggjer på intervjudata frå elevar på åttande trinn. Intervjua er tekne opp på band og transkriberte etter CHAT-systemet med tillempingar (Matre 1997). Dei er analyserte etter teoretiske hovudkategoriar og underkategoriar som er utarbeidde delvis på bakgrunn av teori og delvis av empiri. Intervjusvara har eg drøfta mot sosiokulturell læringsteori og teori om munnleg forteljing og munnleg og skriftleg kultur.

RESULTAT/HOVUDKONKLUSJONAR

Studien syner framføre alt at elevane har positive erfaringar både med å verta fortalt for og å fortelja sjølve. Dei ser fram til forteljarstundene og har positive erfaringar òg med å delta på kurs og fortelja sjølve. Dei verkar motiverte for læring gjennom forteljing og reflekterer over kva dei kan lære og kvar dei kan bruka lærdomen.

Læringa vert av elevane først og fremst knytt til den konkrete munnlege aktiviteten. Dei lærer å fortelja. Gjennom å fortelja lærer dei òg teknikkar for å hugsa. Vidare vert dei medvitne på mimetisk kommunikasjon og innleving. Dei peiker òg på at dei gjennom kurset har fått auka medvit om den gjensidige kommunikasjonen i forteljarsituasjonen. Utan lyttaren vert det inga forteljing. Læring av munnleg forteljing er læring gjennom erfaring og læring i samspel med andre. Elevane syner at dei har tankar om dette. Erfaring gjer dei tryggare i ein situasjon der dei først var nervøse. Gjennom samarbeidet får dei støtte av kvarandre, og får hjelp til å lære. Munnleg ferdigheit kan også overførast til andre munnlege aktivitetar. Elevane meiner dei kan bruka det dei har lært når dei til dømes skal halda føredrag eller andre framsyningar. Ein av dei påpeiker òg at dei kan bruka munnleg ferdigheit til dagleg munnleg aktivitet i klasserommet.

Elevane syner òg at dei hugsar og forstår forteljingane dei har fortalt. Gjennom ein uttalt moral eller sluttpoeng, får dei fram at dei ser samanhengar i det fortalte og mellom det fortalte og tilveret dei er ein del av. Dei forstår forteljingar, og dei forstår gjennom å fortelja eller å laga forteljingar. At dei hugsar det dei har høyrte, knyter dei til eigenskapar ved forteljar – med innleving og mimetiske kommunikasjon, forteljing – med faste strukturar og oppbyggnad – og tilhøyrar – med oppøvd evne til å hugsa.

Når elevane snakkar om å laga forteljingar, er det først og fremst det å skriva dei nemner. Dei synest såleis å stadfesta teoretiske hypotesar om at munnleg forteljing kan fungera som

eksempelforteljingar for unge si læring av å skriva forteljing. Såleis kan munnleg forteljing også støtta læring av skriftleg ferdigheit.

Forord

Våren 2000 studerte eg forteljarkunst ved Høgskolen i Oslo. Undervegs i studiet hadde me praksisperiodar og forteljarbesøk i ulike skular. I ettertid har eg arbeidd i barnehage og i barnevernsinstitusjon. På ulike arenaer har eg fått høve til å nytta munnleg forteljing i samspel med born og unge. Det har utelukkande gjeve meg positive opplevingar og gode tilbakemeldingar. Eg har ved fleire høve sett at born som på grunn av alder eller av ulike andre årsaker ikkje har vore rekna som munnleg sterke har greidd å gjenfortelja heile forteljingar. Eg har òg sett at ei forteljing kan koma til å få ei heilt særskilt meining for eit barn.

Ut ifrå dei erfaringane eg har fått del i, har det vakse fram eit ønske om å finna ut meir om samanhengen mellom munnlege forteljingar og kva pedagogiske effektar som kan oppstå som følgje av dei. Med innføring Kunnskapsløftet og dermed den munnlege ferdigheita, i skulen, vart læringsperspektivet fokuset for denne studien. Munnleg forteljing kunne med fordel òg vore studert i forhold til andre pedagogiske emne, som oppseding, identitet og danning.

Denne studien hadde ikkje vore mogleg å gjennomføra utan samarbeidspartnarar. Eg vil med dette få takka skulen som eg fekk lov til å studera. Her må eg først og fremst nemna norsklæraren og andre lærarar på åttande trinn. Vidare vil eg takka forteljaren og ikkje minst informantane mine.

Det siste året har vore interessant, lærerikt og krevjande. Eg har mange å takka for hjelp og støtte undervegs i prosessen. Først og fremst må eg nemna vegleiaren min Liv Gjems som gjennom grundige tilbakemeldingar og ikkje minst ved å syna tru på prosjektet, har hjelpt meg framover mot målet.

Forslingsgruppa Transaction, ved Kristin Vasbø og Øystein Gilje, fortener òg ei takk for gode tilbakemeldingar og ei kjensle av å høyra til ein stad midt i einsemda. Vidare vil eg takka Marit Jerstad for nyttige innspel i startfasen, Randi Haraldstad, Maria Isaksen og Marianne Børke for gjennomlesingar og tilbakemeldingar og Ane Alvik for god korrekturlesing og interessante språksamtalar. Takk òg til Lise Grimnes for samtalar om eit felles tema, og gode råd undervegs.

Å skriva masteroppgåve er ein einsam prosess. Fellesskapen i lunsjpausane med andre i same situasjon har vore uvurderlege. Randi, Maria, Marit, Ingrid, Kjell Harald og alle de andre: Takk! Og vener og familie: Takk for tålmod og forståing undervegs. No er det slutt. For denne gongen...

Oslo 03.07.2007

Kristin Aadland

Innhald

SAMANDRAG	1
FORORD	5
INNHALD	7
1. INNLEIING.....	11
1.1 PROBLEMFORMULERING	13
1.1.1 Problemstillinga.....	14
1.1.2 Avgrensingar.....	15
1.1.3 Val av metode og teori.....	15
1.2 NOKRE OMGREP	16
2. SOSIOKULTURELLE TILNÆRMINGAR TIL LÆRING.....	19
2.1 EIT SOSIOKULTURELT LÆRINGSOMGREP.....	20
2.2 KULTURPSYKOLOGI	21
2.2.1 To tankemodi.....	21
2.2.2 Narrativ tankemodus og læring i skulen.....	24
2.3 DIALOG OG LÆRING	25
2.4 LÆRING OG SPRÅKLEGE REISKAPAR	27
2.5 OPPSUMMERING	29
3. MUNNLEG FORTELJING OG LÆRING	31
3.1 FORTELJINGA OG DET FORTALTE	32
3.2 MUNNLEG OG SKRIFTLEG KULTUR	33
3.2.1 Erkjenning.....	33
3.2.2 Minnet.....	35

3.2.3	<i>Forteljemåte</i>	36
3.2.4	<i>Erfaring og forståing</i>	39
3.3	MUNNLEG FORTELJING I DAG.....	41
3.4	OPPSUMMERING	43
4.	METODISK TILNÆRMING	45
4.1	INTERVJU SOM METODE	46
4.1.1	<i>Objektivitet og intersubjektivitet</i>	47
4.1.2	<i>Å intervju unge</i>	48
4.2	VAL AV FORSKINGSSTAD OG INFORMANTAR.....	50
4.2.1	<i>Presentasjon av forskingsstaden</i>	50
4.2.2	<i>Utval av informantar</i>	51
4.3	DATAINNSAMLING.....	53
4.3.1	<i>Frå problemstilling til intervjuguide</i>	53
4.3.2	<i>Gjennomføring av intervju</i>	54
4.3.3	<i>Transkribering</i>	55
4.4	MIN POSISJON	56
4.5	ANALYSETILNÆRMING	57
4.6	VALIDITET OG RELIABILITET.....	60
4.6.1	<i>Validitet</i>	60
4.6.2	<i>Reliabilitet</i>	63
5.	PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	64
5.1	OPPLEVINGA AV Å BLI FORTALT FOR	64
5.1.1	<i>“Han lever seg liksom inn...”</i>	65
5.1.2	<i>“... men hvis noen leser for meg, så liker jeg best å lese selv”</i>	67

5.1.3	<i>“Jeg husker det fordi det er interessant”</i>	69
5.2	OPPLEVINGA AV KURSET OG DET Å FORTELJA	73
5.2.1	<i>“Vi klarte jo å lære litt å fortelle eventyr...”</i>	74
5.2.2	<i>“Så... fløy alle sommerfuglene i magen vekk...”</i>	76
5.2.3	<i>“Det er ikke vits i å fortelle hvis ingen hører på”</i>	78
5.3	OPPLEVINGA AV Å FORSTÅ FORTELJINGA	81
5.3.1	<i>“Det er gammeldags...”</i>	82
5.3.2	<i>“Det er ofte sånn moral i fortellingen... omtrent som et ordtak”</i>	83
5.3.3	<i>“Det handler alltid om at en skal gjøre noe eller klare noe”</i>	86
5.4	OPPLEVINGA AV LÆRING	88
5.4.1	<i>“... jeg lærte liksom å stå og fortelle for andre”</i>	88
5.4.2	<i>“... ikke være redd for å si noe høyt”</i>	91
5.4.3	<i>“Vi fikk lære hvordan vi skulle lære et eventyr utenat”</i>	92
5.5	OPPLEVINGA AV OVERFØRINGSVERDI	94
5.5.1	<i>“Vi kan bruke det når vi skal skrive tekster/eventyr”</i>	94
5.5.2	<i>“Vi kan lære å fortelle bedre så vennene gidder å høre på”</i>	96
6.	OPPSUMMERANDE DRØFTING	99
6.1	MUNNLEG FERDIGHEIT	99
6.2	Å HUGSA	102
6.3	Å FORSTÅ	103
6.4	“DRIV OG VILJE”	105
7.	AVSLUTTANDE KOMMENTARAR	107
	KJELDELISTE	110
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	113

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	115
VEDLEGG 3: TRANSKRIPSJONSSYSTEM	118

1. Innleiing

Munnleg forteljing er ei formidlingsform me har med oss frå den gongen kulturen vår berre var munnleg. Forteljingane var kjelda til kunnskap, råd og visdom. Alt som skulle lærast måtte formidlast munnleg (Ong 1990). Med skriftspråket har dette biletet endra seg. I skulen er det skriftspråket som er det dominerande, og me treng skrifta for å kunna studera (ibid.). Likevel er det munnlege språket det mest grunnleggjande og det er gjennom munnleg formidling me enklast forstår (Säljö 2006). Vidare konstruerer me både som born og som vaksne kunnskap og forståing gjennom å laga forteljingar (Bruner 1986). Mennesket forstår seg sjølv og kulturen det er ein del av, gjennom å fortelja og å lytta til forteljingar. Ei viktig oppgåve for skulen er å læra elevane å delta i kulturen. I dette arbeidet er forteljingar viktig (Bruner 1997).

Det finst fleire ulike måtar å nærma seg forteljaromgrepet på. Før skriftspråket vart allemannseige var det gjennom munnleg forteljing at ein fekk formidla kunnskap. Men forteljinga hadde òg andre funksjonar som til dømes underhalding (Hodne 1998). Etter kvart som skriftspråket vann terreng, måtte den munnlege forteljinga i stadig større grad vika plass for det skrivne ordet. Romanane og informasjonen tok over den plassen som forteljinga hadde hatt (Benjamin 1991), og me kan takka folk som Asbjørnsen og Moe for at mykje av det gamle likevel er bevart. I 1936 spådde Benjamin (ibid.) forteljarkunsten sin død. Dei siste tiåra kan me likevel sjå at forteljinga har fått ein renessanse, i ulike former og innanfor ulike disiplinar. Både bøker, filmar og reklame fortel ei historie i våre dagar. Ein snakkar om narrativ terapi, og antropologane ser på forteljingane i det samfunnet dei undersøker. Men også den munnlege forma har fått ein renessanse.

Alle fortel (Johansson 2005). Born fortel om dagen sin, for å dela eller for å forstå (Gjems 2006). Vaksne fortel til borna for å formidla kunnskap eller dela erfaringar. Vener fortel om kvardagshendingar, eller vitsar og morosame forteljingar, for å underhalda eller for å understreka eit poeng. Kollegaer deler historier for å læra kvarandre opp i arbeidsoppgåver. I skulen bruker ein forteljingar i fag som norsk, KRL og samfunnsfag eller historie, for å læra om det som har skjedd – eller om dei ulike religionane sin mytologi. Forteljing er ifølgje Johansson (2005) ei av dei tidlegaste formene for språkleg kommunikasjon som me utviklar og som me seinare nyttar oss av gjennom heile livet. ”även innan vi lär oss läsa och skriva,

kan vi forstå intrig og karaktererna, om de är onda eller goda, bovar eller hjältar. Vi förstår vad som kommer att hända” (Johansson 2005: 16). Å lære å fortelja og setja ord på det som hender, er ein grunnleggjande ferdigheit som er avgjerande for å gje stabilitet til, og bearbeida det ein hugsar. Ved å gje minna ei forteljande form, gjer ein dei dessutan tilgjengelege for at andre kan kjenna seg igjen i dei (Adelswärd 1996, i Johansson 2005: 17).

Dei fleste fortel om det dei sjølve eller andre har opplevd. Og mange fortel eventyr for borna, eller vitsar i festleg lag. Men det finst dei som også har gjort den munnlege forteljinga til ei kunstform. Og dei vert stadig fleire. Dei er ikkje skodespelarar, dei opptrer som seg sjølve. Dei har inga bok å støtta seg til og ingen andre verkemiddel enn seg sjølve. Og teksten er ikkje pugga ordrett, men kan impulsivt endrast frå gong til gong.

Om lag samstundes, i fleire vestlege land, har ulike personar uavhengig av kvarandre, i grupper eller enkeltvis, fatta interesse for den gamle forteljarforma. Thonsgaard (1998) kallar det ei forteljarrørsle. I land som USA, Storbritannia, Frankrike, Sverige, Danmark, Finland og Noreg vert det arrangert forteljarkafear, framsyningar i større format og internasjonale forteljarfestivalar (Thonsgaard 1998, Jerstad 2002). Her i Noreg har me endåtil fått eit eige høgskulestudium i forteljarkunst¹. Både i Noreg og i andre land føregår det dessutan ei utstrekt kursverksemd, og stadig fleire livnærer seg i større eller mindre grad av å fortelja og av å kursa andre i å fortelja. Sjølv om dette er eit veksande miljø, er kunstforma framleis relativt ny og ukjend. Det kan synast som om det framleis er slik at dei fleste som kjem til ei framsyning eller til ein festival, er personar som har teke kurs eller studium sjølve, eller som kjenner nokon som har det. Gradvis har miljøet likevel blitt større, og ein høyrer og les om forteljarar som kjem inn på nye marknader. Mykje av det som vert arrangert er for vaksne. Det er likevel klart at ein har ein stor marknad i å sjå mot borna. Fleire forteljarar rettar fokus mot skulen. Ulike osloskular har dei seinare åra tilsett forteljarar i deltidstillingar. I tillegg,

¹ Marit Jerstad starta i 1995 Fortellerkunst som ein del av Drama- og teaterkommunikasjon ved Høgskulen i Oslo. Det er eit studium på mellomfagsnivå. Etter kvart har det vakse fram som deltidsstudie ei rekkje stader i landet (Thonsgaard 1998, Jerstad 2002). Høgskolen i Tromsø har fått sitt eige fulltids forteljarstudie, og no har òg Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim fått eit fordjupingsstudium i drama og forteljing.

som ein del av ”Den kulturelle skolesekken”, reiser ein del av dei rundt til ulike skular med ”sekken” full av eventyr og andre forteljingar.²

Skulen har som kulturen han er ein del av, i lengre tid vore fokusert på det skriftlege og det som vert kalla *literacy* – ferdigheiter som er knytte til skriftspråket, altså skriving og lesing. Med Kunnskapsløftet ser me at det vert innført ein ”ny tidsalder” i skulesamanheng. For som del av dei fem basisferdigheitene vert munnleg kompetanse sidestilt med den skriftlege (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Å lære å formidla og å lytta til munnleg forteljing kan seiast å vera ein del av ein munnleg kompetanse. Skal elevane lære munnleg kompetanse, må ein òg finna metodar som dei kan lære det gjennom. I fagplanane som følgjer Kunnskapsløftet er det også lagt stor vekt på at elevane skal kunna forteljingar som tilhøyrer fagområda, då særleg innanfor KRL, norsk og samfunnsfag. Og dei skal kunna fortelja desse (ibid.).

Skular tilset forteljarar eller får dei på besøk gjennom Den kulturelle skolesekken. Ein del av dei som har teke faget, er lærarar som truleg bruker det i undervising. Det har vore vanleg i skulen at forteljande kunstatar har vorte brukte meir som ”pynt” enn som noko naudsynleg (Bruner 1997: 67). Når forteljarar kjem tilreisande, har einskildframsyningar og reiser igjen, er det nok lett for at det vert ståande som ei isolert hending. I denne studien vil eg sjå nærare på kva den munnlege forteljinga kan bidra med for læring, som ein integrert del av den pedagogiske verksemda. Munnleg forteljing er ein munnleg aktivitet som kanskje i første omgang lèt seg kopla til læring av munnleg ferdigheit. Med innføring av basisferdigheitene i Kunnskapsløftet kan dette vera ein nærliggjande tanke. Desse ferdigheitene er innførte fordi ein treng slike ferdigheiter for å tileigna seg annan kunnskap. Eg vil difor også sjå på om den munnlege forteljinga kan brukast i læring av andre ferdigheiter og kunnskap.

1.1 Problemformulering

Eg vil studera samanhengen mellom munnleg forteljing og læring. I Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) har ein introdusert munnleg ferdigheit som

² Eg har vore i kontakt med Utdanningsetaten og Den kulturelle skolesekken. Dei stadfestar at dei bruker forteljarar, men dei har ingen oversikt over kor mange eller kor mykje. Dei syner elles til Den kulturelle skolesekken sine nettsider: www.denkulturelleskolesekken.no

ein av fem ferdigheiter som skal vera med på å styrkja læring hos elevane og heva kompetansenivået. Gjennom læring av ferdigheit skal ein altså støtta elevane si læring. I fagplanane som følgjer, er forteljing og munnlege tekstar på ulikt vis vektlagde. Desse skal gje elevane kjennskap til eigen og andre sin kultur, historie og religion. Dette er i samsvar med Bruner (1997), som òg hevdar at me forstår kultur gjennom forteljingar. Vidare skal elevane som ein del av den munnlege ferdigheita kunna gjenfortelja forteljingar, resonnera, delta i diskusjonar, halda føredrag, lytta til andre og vurdere egne og andre sine bidrag til slike aktivitetar (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Gjennom den munnlege ferdigheita skal læring støttast.

Munnleg forteljing kan definerast både som ein del av den munnlege ferdigheita og som munnleg tekst, alt etter korleis ein definerer omgrepet. Munnleg forteljing kan dermed ha eigenskapar som kan støtta læring hos unge. Det eg vil med denne studien, er å finna nokre av desse eigenskapane.

1.1.1 Problemstillinga

På bakgrunn av det ovanståande vil eg formulera problemstillinga mi slik: Kva ved munnleg forteljing kan støtta læring hos unge?

Implisitt i denne problemstillinga seier eg at munnleg forteljing kan støtta læring. Vidare seier eg at det finst fleire aspekt ved den munnlege forteljinga som kan støtta læring. Kompetanse i munnleg forteljing inneber både å kunna fortelja og å kunna lytta. Slik er det òg med den munnlege ferdigheita: ein må kunna både uttrykkja seg og lytta (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Å fortelja inneber å formidla ei forteljing utan å bruka bok. Det vil altså seia at ein bruker minnet sitt. Ein bruker seg sjølv som verktøy, og medvit om både verbal og nonverbal kommunikasjon vert viktig. Å velja korleis ein fortel og kva ein tek med, inneber òg at ein gjer ei fortolking av ein situasjon, ei hending eller ei fiktiv forteljing. Det ligg med andre ord ei forståing til grunn for dei vala ein gjer om korleis ein fortel. Desse aspekta er mellom dei eg vil kasta lys over i den vidare framstillinga mi.

1.1.2 Avgrensingar

Som eg skreiv innleiingsvis er det mange måtar å nærma seg forteljing. Det er også fleire måtar ein kan lære gjennom munnleg forteljing. Munnleg forteljing er eit møte mellom forteljar, tilhøyrar og forteljinga. Dette kan skje i ein samanheng der den eine er gjeven ordet for å fortelja. Det kan også skje som del av ein diskursiv aktivitet der fleire personar samtalar og forteljinga kjem inn som ein naturleg del av konversasjonen. I min studie har eg valt å sjå på den meir arrangerte eller planlagde forma for forteljing. Eg vil følgja elevar som har erfaring med å lytta til arrangert forteljing, men som òg har fått prøva å vera dei som sjølve skal fortelja.

På bakgrunn av dei kontaktane eg har med forteljarmiljøet, har eg fått tilgang til ein skule, der elevane på åttande trinn har forteljarkurs. Omgrepet unge referer difor i mi oppgåve til skuleelevar på åttande trinn.

Læring kan skje på ulike arenaer. I mi oppgåve intervjuar eg elevar ved ein skule, og det er difor naturleg at skulen vert læringsarenaen som eg skildrar. Samstundes er det ein situasjon utanom den vanlege skulekvardagen eg studerer. Ved den aktuelle skulen kjem forteljaren inn som eit avbrekk frå undervisinga. Eg studerer såleis ein forteljararena og ein kursarena. Begge er innanfor skulen, og kan studerast med tanke på læring.

Munnleg forteljing er knytt til kultur. Ulike kulturar har ulikt forhold til forteljing (Ong 1990). Dei har også ulike forteljingar og ulik måte å formidla dei på (Bruner 1997). Å studera ulikskapar mellom kulturane kunne gjeve meg interessante innspel, men fell likevel utanfor problemstillinga mi. Eg har difor valt å avgrensa studien ved å intervjuar etnisk norske elevar.

1.1.3 Val av metode og teori

I denne studien er målet å studera fenomenet munnleg forteljing, som eit arrangert opplegg, i ein læringskontekst. Nedslagsfeltet mitt er skulen, med Kunnskapsløftet og munnleg ferdigheit som del av denne. Eg skal altså studera eit fenomen i ein gjeven kontekst.

Eg har allereie ved fleire høve referert til Bruner. Bruner er kulturpsykolog (Bruner 1999). Han vert gjerne også plassert under samleomgrepet sosiokulturell læringsteori (Säljö 2000). I sosiokulturelle teoriar ser ein læring som situert, sosial og avhengig av språk og reiskapar.

Den munnlege forteljinga er aktiv bruk av språk, og det skjer i ein definert kontekst der ein er avhengig av fleire deltakarar som interagerer. Eg ser sosiokulturelle teoriar som relevante for ein studie om nettopp munnleg forteljing og læring. Sosiokulturell læringsteori byggjer dessutan på eit sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn (Säljö 2000). Det vil seia at kunnskapen ikkje finst som ei objektiv eining, men vert konstruert i sosialt samspel med andre. Det er dette som også skjer i kvalitative forskingsintervju (Kvale 2001, Postholm 2005).

Forskingdeltakarane konstruerer kunnskap om det som skal forskast på saman og innanfor ein kulturell setting. Kunnskapen er stadig i endring. Postholm (2005) ser den konstruktivistiske tradisjonen som ein brubyggjar mellom menneske og den verda det oppheld seg i. Såleis vil også sosial, historisk og kulturell setting påverka mennesket si oppfatning og forståing. Med dette utgangspunktet kan sosiokulturell teori falla godt saman med ei fenomenologisk intervjuundersøking. For å kasta lys over den munnlege forteljinga vil eg òg henta teori om denne og om munnleg og skriftleg kultur.

Eg vil som det går fram av det føregåande, gjera ein empirisk studie. Eg vil intervjuar elevar som har erfaring med å lytta til forteljing og å fortelja sjølve. Deira opplevingar av munnleg forteljing og deira tankar om kva dei lærer, vil stå i fokus for analysen. Funna vil eg drøfta opp imot sosiokulturell læringsteori og teori om munnleg forteljing og munnleg kultur.

1.2 Nokre omgrep

Denne oppgåva handlar om den munnlege forteljinga og læring. Eg vil i det følgjande gjera greie for bruken av sentrale omgrep i denne oppgåva. Forteljinga har, slik me har sett, kome inn på ulike arenaer, og difor er det naudsynt med ei kort avklaring av korleis eg vil nytta omgrepa.

Munnleg forteljing

Omgrepet forteljing kan nyttast både som substantiv og som ein aktivitet. Som substantiv dekkjer det det som vert fortalt, det som på engelsk heiter ”story”. Som aktivitet er det det å fortelja som står i sentrum, og det kan på engelsk oversetjast til ”storytelling”. Eg ser at einskilde overset *storytelling* med historieforteljing, truleg for å tydeleggjera dette skiljet

(Jerstad 2002: 147-8). Eg vil ikkje gjera det, då eg seinare³ vil presisera ein distinksjon mellom *forteljing* som det som vert fortalt og *historie* som handlingsforløpet som ligg til grunn for forteljinga (Aaslestad 1999). Vidare vert omgrepet historieforteljing også brukt om forteljeaktivitet som ikkje er munnleg, men til dømes digital⁴. Eg vil heller kalla aktiviteten for munnleg forteljing. Det refererer til at det er ei aktiv forteljehandling, og at denne handlinga er munnleg.

Den munnlege forteljinga kan som eg var inne på under avgrensinga, sjåast både som ein arrangert aktivitet der ein er forteljar og ein er lyttar, og som ein situasjon der ein skiftar på å ta ordet og der forteljingar oppstår i samtalen.

Planlagd munnleg forteljing

Det er den arrangerte eller planlagde forteljinga som er fokus for denne studien. I det at den munnlege forteljinga er planlagd, ligg det at forteljaren har arbeidd med forteljinga før ho vert formidla. Ein planlagd forteljarsituasjon kan byggja på sanne forteljingar så vel som fiktive. Forteljaren har uansett som mål å gjera forteljinga til si eiga, for på denne måten å oppnå ei levande formidling som fører til at tilhøraren ønskjer å lytta (Livo & Rietz 1986, Jerstad 2002). I ein skulekontekst kan ein forteljar koma på besøk, læraren kan sjølv fortelja, eller elevane kan vera dei som fortel. I min studie er det ein fast forteljar som fortel og som lærer elevane å fortelja.

Munnleg forteljing som diskursiv aktivitet

Slik eg har sagt under avgrensinga, er det ikkje dette som er fokus for min studie. Eg vil likevel koma inn på uttrykket fordi eg meiner det kan vera ein samanheng mellom å kunna fortelja og lytta til arrangerte forteljingar og det å kunna delta i forteljande diskurs. I vanlege samtalar oppstår det forteljarsituasjonar (Vinje 1989: 106). Eit samtaletema minner ein av dei samtalande på noko han eller ho har sett eller høyr, og den eine assosiasjonen tek den andre i ei ofte endelaus rekkje. Dette er ein del av det sosiale spelet menneske imellom. Eg vil difor koma tilbake til denne bruken av omgrepet i analyse og i oppsummerande drøfting.

³ Kap 3.1

⁴ For eit døme på dette: sjå Marte Lindstad Næss (2006): Digital historiefortelling. Masteroppgave i medievitenskap, Universitetet i Oslo.

Læring

Læring kan skje i alle situasjonar og på alle arenaer (Säljö 2006). Ifølgje sosiokulturell teori kan læring forståast som eit dynamisk samspel mellom mennesket og våre omgjevnader. I dette samspelet konstruerer me ei forståing av det me opplever. Sentralt for læring vert difor snarare å lære strategiar for læring enn å få innprenta kunnskap. Dette kan stå i motsetnad til tidlegare teoriar som ser mennesket som eit tomt kar som skal fyllast, eller som ser læring som bestemt av indre, medfødde forutsetnader. Sosiokulturell teori utelukkar likevel ikkje individet sine eigenskapar. Bruner (2006) seier til dømes at ikkje alle har same forutsetnader for å lære å fortelja, og konstruera kunnskap. Utgangspunktet for Vygotsky (2001a) sin teori om den næraste utviklingssona er også at alle har si individuelle sone for utvikling, og at ein dermed har ulikt potensiale eller treng støtte i ulik grad og ulik form. Det er likevel i samspelet med andre at læring skjer, og det er i følge Vygotsky læring som fører til utvikling, ikkje omvendt.

Læring skjer på alle arenaer og i alle slags situasjonar. For denne studien er det likevel skulen som er nedslagsfeltet.

2. Sosiokulturelle tilnærmingar til læring

Me er i vår kultur svært opptekne av kunnskap, og læring er ”knutet till våra föreställningar om ekonomisk och social utveckling och till en önskan om att förbättra våra levnadsvillkor” (Säljö 2000: 11). Nasjonane testar elevane sitt faglege nivå og konkurrerer med kvarandre om kven som er ”best”. Og her til lands er det vist at me har hamna lenger nede på listene enn der me var og ønskjer å vera. Dermed har Kunnskapsløftet det siste året vorte innført som eit forsøk på å ta igjen det tapte og klatra oppover igjen, dit me ”bør vera”. Men bakom planane og metodane ligg teoriane om korleis me lærer.

Denne studien handlar om læring av ferdigheiter og av kunnskap og mest om læring gjennom forteljing. Når skular bruker munnleg forteljing i klasserommet kan det vera ulike målsetjingar som ligg bak. Målet kan vera at elevane skal læra den ferdigheita det er å kunna fortelja, men også å lytta til forteljing. Gjennom dette kan ein tenkja seg at dei òg får støtte til læring av munnleg ferdigheit generelt, slik målet er i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Samstundes tenkjer me narrativt, og me konstruerer kunnskap og forståing gjennom forteljingar (Bruner 1986). Slik kan munnleg forteljarferdigheit fungera som ein reiskap òg for å læra kunnskapskonstruksjon. Mitt mål er å kasta lys over kva ved munnleg forteljing som kan støtta denne læringa.

I denne oppgåva vel eg å ha eit sosiokulturelt perspektiv på læring. Munnleg forteljing finn som regel stad i ein sosial kontekst. Slik eg studerer den planlagde munnlege forteljinga, er ein avhengig av at det er minimum to personar til stades: ein som fortel og ein som lyttar. Eg ser difor sosiokulturelle perspektiv som relevante for denne studien. Eg vil først gje ei generell oppsummering av den sosiokulturelle læringsteorien. Deretter har eg valt å gå litt nærare inn på Bruner sin kulturpsykologi og Bakhtin sin dialogisme. Bruner sin teori er interessant med tanke på konstruksjon av meining gjennom forteljingar. Bakhtin snakkar om at mennesket lærer gjennom dialog med kvarandre og med tekst. Eg vil også sjå på språket som reiskap for læring, då forteljing er ein språkleg aktivitet. Eg vil ha desse perspektiva med meg inn i neste kapittel når eg snakkar om ”Munnleg forteljing og læring”.

2.1 Eit sosiokulturelt læringsomgrep

Læring er eit komplekst omgrep. Læring skjer overalt og heile tida. Säljö (2000) set som utgangspunkt for si utgreiing av den sosiokulturelle læringsteorien at læring er eit aspekt ved all menneskeleg verksemd. I alle samtalar, i alle handlingar og hendingar finst det ein sjanse for at ein eller fleire av dei som deltek får med seg noko som han eller ho kan bruka seinare. Sosiokulturell læringsteori har vorte eit samleomgrep som femner om ei rekkje teoriar, som har nokre fellestrekk. Når Vygotsky, Mead og Dewey vert rekna som grunnleggjarar av sosiokulturell læringsteori, tyder ikkje det at dette er ein samla teori (Dysthe 2001). Her vil eg freista å gje ein oversikt over nokre av fellestrekka ved desse teoriane.

Dei sosiokulturelle teoriane byggjer på eit konstruktivistisk kunnskapssyn (ibid.). Kunnskap vert innanfor eit slikt perspektiv ikkje ein objektiv storleik som finst utanfor oss. Kunnskap er å konstruera meining i det ein høyrer og dei erfaringane ein gjer seg. Elevane treng å læra å bruka ”verktøyet til meningsdanning” (Bruner 1997: 51). Ein lærar skal difor snarare hjelpa elevane til å bli betre arkitektar eller byggmeistarar, enn til å prenta inn ferdig formulert kunnskap (ibid.: 51).

Slik byggmeisteren treng hammar og sag og arkitekten treng blyant og teikneprogram, treng òg den lærande reiskapar eller artefakter for sine konstruksjonar (Vygotsky 2001b, Säljö 2006). Artefakter kan vera fysiske, som blyant eller pc. Dei kan òg vera teoretiske eller språklege som til dømes alfabet, omgrep, formlar. Å bruka språket til å formulera tankar kan til dømes vera med på å hjelpa til å hugsa og forstå. Språket er avgjerande for læring. Det er også handling. Tradisjonell handverkarlæring skjer i eit praksisfellesskap. Ein lærer ikkje å byggja hus ved berre å lesa om det. Arbeidet må gjerast og det må gjerast i samspel med andre som kan meir. Dette er også eit viktig prinsipp i sosiokulturell teori. Ein lærer av erfaring (Dewey 2001) med påfølgjande refleksjon over kva ein har gjort. Og ein lærer av å få støtte frå meir kompetente andre, slik at sonene for kva me kan, åleine og saman med andre, stadig vert utvida (Vygotsky 2001a). Ein må altså ha evne til å kommunisera med andre, og ein må ha tilgang på andre å kommunisera med og reiskapar som til dømes språket.

Gjennom kulturelle erfaringar utviklar me strategiar for å hugsa, forstå, resonnera, lesa, løysa problem, vurdera og bedømme situasjonar, argumentera og nytta ulike verktøy (Säljö 2006: 66). I møte med, og gjennom tileigning av nye måtar å resonnera, og ved bruk av fysiske reiskapar, utviklar individet seg og vert i stand til å delta i samfunnet. Det sentrale er altså å

læra strategiar for å tileigna seg ferdigheiter og konstruera kunnskap. Strategiane møter ein i samspel med andre og i møte med kulturen. Konstruksjonen skjer gjennom praktisk og teoretisk eller språkleg aktivitet i samhandling med andre (Dysthe 2001). Ved aktiv språkleg handling kan ein konstruera kunnskap i form av forteljingar i den narrative tankemodusen (Bruner 1986, 1997). Dette vil eg koma tilbake til snart.

At læring er sosial kan altså knytast til læring i sosialt samspel med andre. Det kan også sjåast i eit vidare perspektiv. Mennesket er ein del av ein kultur, og læring skjer i kulturen. Gjennom dei forteljingane som ligg i kulturen, vert me kjende med den kunnskapen som menneske før oss har funne fram til (Bruner 2006). Me får òg del i kva som har vore med å prega kulturen oppover. Den kunnskapen som finst er distribuert slik at alle kan noko og ingen kan alt (Dysthe 2001: 45). Ved å fortelja kan ein dela kunnskap mellom seg og dermed få eit større erfaringsgrunnlag. Men forteljing må ein også læra, og det kan ein til dømes gjera i eit praksisfellesskap.

2.2 Kulturpsykologi

Me har no sett at kunnskap er konstruert og at læringa sitt mål mellom anna er å forstå og skapa mening. Me kan konstruera denne meininga ved å laga forteljingar (Bruner 1997). Vidare skjer all utvikling og læring innanfor ein kulturell og historisk kontekst. Me kan ikkje koma utanom at dei meiningane og den forståinga me konstruerer er påverka av dette. I tillegg til at me bruker forteljingar aktivt til å konstruera, er kulturen og historia full av forteljingar. Gjennom ein rekonstruksjon av desse kan me også få ei forståing av kulturen me er ein del av (Bruner 1997). Bruner er altså oppteken av korleis me bruker forteljinga til å forstå. Eg vil i det følgjande gje ei nærare utgreiing av tankemodiane og kulturpsykologien hans, som eit grunnlag for å kunna seia noko om kva ved munnleg forteljing som støttar læring.

2.2.1 To tankemodi

Bruner (1986) presenterer ein teori som han sjølv syner at har ein samanheng med debatten mellom naturvitskapen og samfunnsvitskapen, debatten mellom omgrepa forklara og forstå. Mennesket har to måtar å tenkja på, hevdar Bruner. Desse to eksisterer side om side og uavhengig av kvarandre. Det vil seia at alle nyttar seg av begge i større eller mindre grad.

Desse to er 1) den logisk- vitenskaplege eller paradigmatiske og 2) den narrative. Bruner seier sjølv at begge er viktige, men at samfunnet, og skulen særleg, har vore fokusert på den paradigmatiske til fordel for den narrative (Bruner 1997: 68-69). Dei to tankemodiane skil seg frå kvarandre i form og funksjon. Dei har òg ulike høve til sanning, kausalitet og fantasi.

Den paradigmatiske tankemodusen søkjer å forklara samanhengar i omverda ved å framsetja logiske hypotesar som kan gjennomgå testar og finnast sanne eller usanne. Den narrative tankemodusen har som mål å forstå det som skjer. For å forstå konstruerer me forteljingar om kulturen eller om oss sjølve. Målet er ikkje å finna sanninga, men ei forteljing som er mest mogleg sannsynleg.

Me ser såleis at dei to modiane har ulik form, ulik funksjon og eit ulikt forhold til sanning. Dette leier oss til enno ein viktig skilnad: Forholdet til kausalitet. Begge tankemodiane har på kvart sitt vis eit høve til kausalitet. Det ligg i mennesket sin natur å sjå etter kausale samanhengar (Bruner 1986). Med det logiske resonnementet "viss x, så y" er målet å seia noko absolutt om ein kausal samanheng. Ved vitenskaplege testar søkjer ein å finna ut om resonnementet er sant eller usant. I forteljinga "Kongen døydde, så døydde dronninga", er det ikkje opplagt at det er nokon årsakssamanheng. Men med mennesket si søking etter slike samanhengar vil ein ønskja i forståinga av forteljinga å leggja til ein samanheng: "Kongen døydde, så døydde dronninga av sorg". Eg skal seinare drøfta samanhengen mellom forteljinga og det ho fortel om. Det som faktisk skjedde, det me fortel om, er at først døydde kongen og deretter døydde dronninga. Når me fortel dette, kan me med tolkinga vår leggja til sorga som mogleg årsaksforklaring. Me kan likevel aldri prova at dette verkeleg er tilfelle, og det er heller ikkje eit mål.

Allereie i barnet sin leik ser me denne evna til å konstruera forteljingar for å forstå (Vygotskij⁵ 1995). Vygotsky refererer til Ribot som skildrar eit døme der ein gut på tre og eit halvt år ser ein halt mann og ropar til mora om den stakkar mannen sitt bein. Deretter kom forklaringa: "Han satt på en hög häst, han ramlade ner och föll på en stor sten och gjorde sig illa i benet. Nu måste man hitta någon medicin som gör det friskt igen" (ibid.: 16). Alle dei element som barnet set fram her er kjende for barnet frå før. Utan at det hadde vore det, ville

⁵ Ulike kjelder bruker ulik skrivemåte på dette namnet. Eg vel å bruka det som kjelda bruker når eg viser direkte til kjelda – og i kjeldelista. Direkte i teksten vil eg bruka Vygotsky.

det ikkje kunna referera til det. Men barnet bruker eigen fantasi til å kombinera erfaringar på ein ny og kreativ måte for å gje meining til det han har sett. ”Just denna förmågan att ur olika element skapa en konstruktion, att sätta samman det gamla till nya kombinationer, är också grunden för allt skapande” (Vygotskij 1995: 16). Det dette barnet gjer i ein alder av tre og eit halvt år, er det mennesket gjer resten av livet når me skaper forståing gjennom forteljing. Når ei forteljing er skapt av fri fantasi, er fantasien likevel ikkje friare enn at alle element på ein eller annan måte er kjende frå før. Det er berre kombinasjonen som er ny. Til og med eventyr som kan framstå som både magiske og svært fantastiske er bygt opp av det kjende (ibid.: 19). Vygotsky trekkjer den konklusjonen at det er urettvist å stilla fantasi og røynd opp mot kvarandre. Denne evna til å kombinera på nye måtar er noko barnet treng for å fortelja munnleg, for å skriva sine første forteljingar og for å læra å forstå både seg sjølv og omverda (Vygotskij 1995, Bruner 1986, 1997, 1999). Gjennom munnleg forteljing kan barnet læra å fortelja og læra korleis ein kan setja saman det kjende til nye forteljingar med ein god struktur. Denne lærdomen kan gjera overgangen frå munnleg til skriftleg språk enklare, og nyttast ved skriftlege arbeid. Forteljingane ein lagar, om dei er skriftlege eller munnlege, er òg ei støtte for å forstå og læra om samanhengar og det som skjer rundt ein.

Når me i den paradigmatiske tankemodusen formar logiske hypotesar, bruker me fantasi og kreativitet til å formulera dei, og til i det heile å koma på kva me skal påstå (Bruner 1986: 13). Det er ikkje medfødde evner, men evner som kan oppøvast. Me kan altså læra å bruka fantasien til logisk tanke og forklaring av samanhengar. Fantasien i den narrative tankemodusen gjev velformulerte kvardagsforteljingar, så vel som romanar, drama, filmar etc. (ibid.). Her kan me læra å bruka fantasien til å kombinera tidlegare erfaringar til nye forteljingar for å få ei forståing og skapa meinig i det som skjer.

Bruner hevdar som eg nemnde over, at dei to tankemodiane er like viktige. Han ser at den amerikanske skulen i for stor grad har fokusert på den paradigmatiske modusen, og at dette har gått ut over evna til å tenkja narrativt (Bruner 1997). Dei verka han har skrive etter 1986 er i langt større grad prega av den narrative tanken, og forteljinga som reiskap for å forstå kulturen og sjølvvet (i kulturen). Bruner syner sjølv parallellen til debatten mellom forklara og forstå, som òg går på den mellom dei ulike vitenskapane (Bruner 1986: 44ff). Den paradigmatiske tankemåten er meir framtrèdande i naturfaga og i matematikken, medan samfunnsvitenskaplege og humanistiske fag, og språk er fortolkande og nyttar seg av den narrative tankemodusen (ibid.).

2.2.2 Narrativ tankemodus og læring i skulen

Bruner (1999) talar for ein ny kognitiv revolusjon, fordi den førre var feilslått. Psyken⁶ skulle inn i psykologien, men resultatet vart ei vidareutvikling av behaviorismen der uttrykk frå dataprogrammering erstatta dei gamle omgrepa. Stimulus vart "input" og respons vart "output". Men sjølv om det er snakk om at det er hjernen eller psyken som skal programmerast vil ein datamaskin aldri kunna skilja mellom ulike nyansar i bruken av eit og same ord. Staveprogrammet på datamaskina kan fungera som døme. Sjølv om det rettar ord, kan samanhengen likevel gjera at ordet vert brukt feil. Evna til å sjå situasjonen og forstå og fortolka manglar.

Den nye revolusjonen munnar ut i ein kulturpsykologi som har utgangspunkt i det han kallar folkepsykologien. Alle kulturar har sin folkepsykologi (ibid.). Det er den allment aksepterte tanken som lever mellom folk i ein kultur og som seier noko om kva folk flest forventar av psykologiske reaksjonar. Mennesket veks opp i ein kultur og kan aldri koma utanom denne. Dei meiningane det einskilte mennesket utviklar, skjer innafor rammene av ein kultur. Me konstruerer røynda vår innafor dei rammene som kulturen vår set (ibid.:). Dersom individet skal få fullt innpass i kulturen må det forstå han. Skulen er ein institusjon av fleire i kulturen, og kan aldri lausrivast frå kulturen. Skulen si oppgåve er å førebu elevane til òg å kunna delta i dei andre kulturinstitusjonane (Bruner 1997).

Frå starten av livet er mennesket del av ein kultur. Læring og utvikling skjer innanfor rammene av denne, og individet skal læra å verta deltakar i kulturen. Dette skjer mellom anna gjennom dei forteljingane me fortel, lyttar til og les, anten dei no er sanne eller oppdikta (Bruner 2006). Me forstår omverda vår ved å laga forteljingar. Me lever så og seia liva våre som forteljing, slik at også dei teoriane me har om oss sjølve, får ei narrativ form. Sjølv om forteljing er ein naturleg del av språkutviklinga, treng me støtte for å utvikla evna til å fortelja (Bruner 1997). Me treng å læra å gjera ei forteljing truverdig. Bruner understrekar at me veit lite om korleis ein skal læra å skapa ei kjensle for forteljing, men han trekkjer fram to "selvfølgeligheter som har bestått prøven gjennom tidene" (ibid.: 68): 1) barnet bør ha

⁶ I den engelske originalutgåva bruker Bruner "mind". Den danske oversetjaren bruker "sjælelivet". I norsk samanheng er "psyken" eller "sinnet" meir brukt. Aukrust vel i sin introduksjon til den norske utgåva av "Utdanningskultur og læring" (Bruner 1997) å bruka psyken. Òg Rommetveit (i Dysthe (red.) 1996: Ulike perspektiv på læring og læringsforskning) vel psyken. Han drøftar nettopp kor vanskeleg det er å finna eit fullgodt norsk omgrep. Eg vel her å bruka psyken, sidan det er eit norsk omgrep.

kjennskap til forteljingane i eigen kultur (eventyr, myter, klassiske historier) og 2) fantasien vert fremja gjennom fiksjonen. Gjennom fantasien kan ein finna sin plass i verda ved å skapa si forteljing. Ein har tidlegare tenkt at evna til å fortelja kjem av seg sjølv. Det hevdar Bruner at ikkje er sant. Skulen må dyrka og næra denne evna, ikkje ta ho for gitt. Dette må skje i den narrative tankemodusen (ibid.).

Gjennom dei forteljingane som lever i kulturen, kan me forstå han. Og gjennom dei forteljingane me sjølve lagar, kan me forstå oss sjølve og det som skjer. Gjennom å arbeida med munnleg forteljing i skulen kan elevar læra å bli fortrulege med forma. Dei kan læra å laga forteljingar – skriftleg som munnleg, og gjennom dei forteljingane kan dei konstruera meining til det dei fortel om. Vidare kan dei læra om kulturen og ta del i den kunnskapen som allereie ligg der. Munnleg forteljing er ei aktiv språkhandling. Gjennom arbeidet med munnleg forteljing kan elevane læra munnleg ferdigheit, både å tala og å lytta, og dei kan læra å fortolka dei forteljingane dei møter. Mellom forteljingane som ligg i kulturen vår, finn me både oppdikta og meir eller mindre sanne forteljingar. Gjennom munnleg forteljing kan ein såleis læra om historia til kulturen eller om anna som har direkte med faginnhald å gjera. Munnleg forteljing skjer vidare i samhandling eller dialog med andre.

2.3 Dialog og læring

Me har altså sett korleis konstruksjon av kulturell forståing og kunnskap kan skje i den narrative tankemodusen. Bakhtin vert også av fleire plassert under sosiokulturell læringsteori (Dysthe 2001). Han er oppteken av det han kallar meiningsproduksjon. Gjennom dialog med andre via tekst, eller ansikt til ansikt, kan meining produserast. Å produsera meining kan knytast til å forstå eit fenomen eller ein samanheng. Når ein forstår, så lærer ein òg. Eg vil i det følgjande sjå nærare på Bakhtin sin dialogisme.

Bakhtin (2005) ser ytringa som den grunnleggjande eininga i talekommunikasjonen. Ei ytring kan vera alt frå ein replikk i kvardagsdialogen til eit skjønnlitterært verk eller ei vitskapleg avhandling. Ytringa kan vera skriftleg eller munnleg. Munnleg forteljing, planlagt eller spontan, kan såleis seiast å vera ei ytring. I dagleglivet er det i kvardagsdialogen at forteljingar oppstår (Vinje 1989: 103ff). Truleg har også tradisjonelle munnlege forteljingar vorte til på denne måten.

Lingvistikken i det 19. hundreåret har skove til sides den kommunikative funksjonen til språket og gjort denne til noko sekundært (Bakhtin 2005: 9). Talen har vore sett på som berre avhengig av den som ytrar seg. Mottakaren av ytringa har berre vore rekna som ein passiv tilhøyrar. Bakhtin hevdar derimot at ytringa også er påverka av mottakaren. Mottakaren er ikkje passiv, men aktiv i si forståing av ytringa. Den som ytrar seg, forventar eit svar, og den som mottek ytringa, vil før eller seinare, avhengig av forma på ytringa, svara. Ei munnleg forteljing som opptrer i ein spontan samtale, vil få spontan respons. Når den munnlege forteljinga er framført, vil ho òg kunna møtast med direkte svar. Men som den skjønnlitterære teksten vil òg den munnlege forteljinga kunna leva vidare i den som har lytta (Benjamin 1991), leggja seg til det som er der frå før og skapa grunnlag for refleksjon. Svaret kan dermed koma i ettertid ved at den forståinga ein fekk, reflekterer seg i seinare ytringar frå den som før var tilhøyrar (Bakhtin 2005). Den som lyttar til munnleg forteljing, treng altså ikkje vera ein passiv tilhøyrar. Tilhøyraren påverkar forteljinga slik ho vert formidla og legg dessutan meining til det han høyrer som han seinare kan formidla vidare. Ved å lytta til munnleg forteljing kan ein såleis læra å vera i samspel med andre om "tekst". I dette samspelet lærer ein fortolking, og ein kan læra det å vera i samspel med andre, som ein grunnleggjande eigenskap for å kunna læra.

Den som ytrar seg, vil òg ha i tankane kven som er mottakar(ar) og kva svar han eller ho kan forventa seg (Bakhtin 2005: 18). Eit verk står akkurat som replikken i ein konkret dialog i ei rekkje av ytringar. Verket ventar på ei svarande forståing (ibid.: 18). Den som fortel ei forteljing, bør både i planleggingsfasen og undervegs i forteljarsituasjonen vera merksam på den eller dei som lyttar, for å få til ein gjensidig kommunikasjon. Slik kan arbeid med munnleg forteljing bidra til viktig sosial læring. Den munnlege forteljarsituasjonen inneber eit direkte møte mellom forteljaren, tilhøyraren og forteljinga. Fordi ingenting står mellom, kan dei ha blikkontakt, og forteljaren vil kunna oppfatta nonverbale så vel som eventuelle verbale signal frå tilhøyrar(ar). Forteljaren er i motsetnad til til dømes skodespelaren, svært fritt stilt (Thonsgaard 1998). "Det giver mulighed for improvisation, pludselige indfald affødt af publikumsreaktion eller ændringer af selve programmet" (ibid.: 82). Hadde forteljinga oppstått i ein samtale, ville det neppe vore utan avbrytingar i form av til dømes lyttarane sine assosiasjonar og spørsmål (Vinje 1989). Men sjølv i ein situasjon der ein forteljar fortel og andre sit stille og lyttar, vil tilhøyrarane få assosiasjonar og spørsmål som skaper nye tankerekker, sjølv om dei ikkje der og då uttaler desse. Ved å sjølv arbeida inn og fortelja for andre, vil ein såleis læra noko om å tilpassa ei ytring til den som skal ta imot denne. Som for

den som lyttar, må òg forteljaren forma forteljinga ut i frå si forståing av henne. I møte med lyttaren kan likevel denne forståinga endra seg. Ein del av det å læra å fortelja vil vera å læra å vera open for nettopp ny forståing, og dermed ny læring, som kan oppstå i denne kommunikasjonen med andre.

Anten ein fortel eller lyttar til forteljing, deltek ein altså i ein dialog. Ein vert del av ein interaksjon mellom forteljar og lyttar. Men forteljar og lyttar er ikkje berre i dialog med kvarandre. Dei er også i dialog med dei som har fortalt eller ytra seg tidlegare. Slik me såg det kan svaret på ei ytring koma i ettertid (Bakhtin 2005). Slik kan noko eg har lese eller høyrte tidlegare – og deretter forstått – gje seg uttrykk gjennom mi forteljing til andre på eit heilt anna tidspunkt. Har ein høyrte ei forteljing, kan det resultera i refleksjonar og læring som ikkje gjer seg utslag der og då, men som kan koma til uttrykk i ei anna ytring på eit seinare tidspunkt.

Med utgangspunkt i Bakhtin vil eg såleis hevda at elevar gjennom arbeid med munnleg forteljing kan få del i dialog og interaksjon med kvarandre, med lærar eller forteljar og med forteljinga. I dette samspelet kan forståing eller meiningsproduksjon og læring finna stad, og denne kan seinare syna seg i nye munnlege forteljingar, planlagde eller spontane, eller i andre typar ytringar, skriftlege som munnlege – eller digitale. Ved å vera i denne dialogen vil ein kunna læra dei ferdigheitene som dialogen i forteljarsituasjonen inneber. Ein kan læra å fortelja, å lytta og halda seg til sjølve forteljinga, med det det inneber av fortolking og forståing. I Kunnskapsløftet er det fokusert på bruk av forteljingar i fag som norsk, historie og KRL (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Ved å møta faginnhald som munnleg forteljing, kan det med tanken om dialog i munnleg forteljing tenkjast at elevar kan læra å stilla spørsmål til det fortalte. Lysta kan bli vekt til sjølv å finna meir ut om eit tema. Såleis kan ein leggja meaning til det ein høyrer. Ved å fortelja det sjølv, kan ein prøva det ein har lært når ein set ord på det.

2.4 Læring og språklege reiskapar

Ytringa er altså, slik Bakhtin ser det, den minste taleeininga, og utgangspunktet for dialog og forståing. Men språket er på fleire måtar sentralt innafor eit sosiokulturelt perspektiv. Eg vil no gå litt meir inn på språket som reiskap for læring.

Mennesket er språklege vesen. Me er fødde til å kunna bruka språk, og dermed òg til å kunna tenkja (Vygotskij 2001, Säljö 2006). Men språket eksisterte før oss og vil halda fram å eksistera etter oss. Me har det berre på lån (Säljö 2006: 42). I løpet av vår levetid bruker me det og utviklar det og fyller det såleis med erfaringar. Så let me det gå vidare til nye generasjonar. Me bruker på ulike måtar språket som reiskap for det me gjer eller skal hugsa og forstå. Språket er eit semiotisk system som tillèt oss å reflektera, analysa og fantasera (Säljö 2006: 212). Me kan resonnera om verda, me kan laga omgrep og halda oss til fenomen som ikkje har ein fysisk eksistens. Samtalen er grunnleggjande for å bruka språket til mediering av kunnskap og ferdigheit mellom menneske. I samtalen nyttar me både tale og mimetiske verkemiddel. Me har sett at det ofte er gjennom samtale at forteljingar oppstår. Og sjølv i ein munnleg forteljarsituasjon der éin fortel og dei andre lyttar, har me dialog (Vinje 1989, Bakhtin 2005).

Det kan vera vanskeleg å skilja mellom fysiske og språklege reiskapar fordi dei går over i kvarandre. Ei datamaskin er til dømes ein fysisk reiskap som eg nyttar meg av når eg skriv denne oppgåva. Men for å uttrykkja det eg skal, er det språket eg nyttar – på datamaskina. Me nyttar språklege kategoriar og legg til gestar, til dømes for å forklara vegen (Bakhtin 2005: 43). Språklege kategoriar er med på å forma medvitet vårt. Men for å læra å bruka språket må me delta i kulturen. Kva slags språk og kva slags kategoriar ein lærer, er avhengig av den kulturen ein er ein del av og alle dei praksisar den einskilde er ein del av. For munnleg forteljing bruker ein til dømes eit anna språk enn ved logiske framstillingar. Forteljespråket er til dømes rikt på bilete og metaforar. Ved å læra munnleg forteljing, lærer ein også å beherska ein type språk. Mange språklege bilete lever i kulturen vår i dag. Kjennskap til forteljingar kan gje forståing for slike språklege kjenneteikn.

Gjennom å formulera oss i tale og skrift vert me i stand til å gripa tilveret og dermed forstå det (Aksnes 1999). ”Når vi samtaler, taler, forteller, leser opp, gjør vi teksten til vår egen. Vi former eller forvandler emnet etter vår egen vilje eller tolking. Gjennom å formulere oss, gjennom selv å framstille et emne, kommer vi til erkjennelse om det” (Aksnes 1999: 16). Me treng språket for å begripa og erkjenna. Vidare treng me trening i å bruka det. Språket kan brukast både munnleg og skriftleg. Det skriftlege er meir avansert og vanskeleg å bruka (Vygotskij 1995: 51ff). Det munnlege derimot er meir sårbart og skummelt fordi det vert så personleg. Denne skilnaden vil eg koma nærare inn på i kapittel 3.

Innleiingsvis i dette kapittelet synte eg til at læring i sosiokulturell teori handlar om å appropriera måtar å resonnera på. Det er lettare å resonnera, eller forstå eit resonnement munnleg enn skriftleg, seier Säljö (2006). Vygotsky (1995) syner også at skriftspråket er meir avansert enn det munnlege og at det er stor skilnad på kva ein elev greier å skriva samanlikna med kva han eller ho greier å formidla munnleg. Enno meir primitivt enn det munnlege språket, er det mimetiske (Säljö 2006: 77ff). Før mennesket hadde utvikla eit språk, fanst kommunikasjon med kropp og blikk. Framleis kommuniserer me mykje mimetisk. Gestar, blikk og stemme fungerer som støtte for det me uttrykkjer verbalt. Den mimetiske kommunikasjonen er òg svært sentral når ein forteljar førebur seg til å fortelja (Ärnström og Hagberg 1995, Jerstad 2002). Språket vil vera sentralt i det følgjande kapittelet, nettopp fordi det å fortelja er å bruka språket.

2.5 Oppsummering

Eg har i dette kapittelet prøvd å gje ein kort oversikt over sosiokulturell læringsteori, med Bruner og Bakhtin som to av fleire bidragsytarar. Me har sett at desse teoriane er bygde på tanken om at all kunnskap er konstruert. Læring av ferdigheita kan skje ved å lytta og ved sjølv å fortelja, altså ved rollemodell og ved erfaring. Læring av kunnskap skjer idet ein skaper mening og forstår seg sjølv og kulturen, og dette er ein prosess som skjer gjennom interaksjon med andre personar og reiskapar. Bruner hevdar at mennesket har to måtar å tenkja på, og at den narrative har vorte gløymd i ei tid då naturvitskapen har rådd grunnen. Han vektlegg forteljinga som medium for å forstå. Å arbeida med munnleg forteljing kan vera ein måte å læra å bruka den narrative tankemodusen, og kan gje høve til å læra å laga forteljingar som igjen kan vera ein reiskap for å skapa mening eller forstå.

Bakhtin syner oss korleis læring, eller forståing, skjer gjennom dialog, med tekst, med lærarar og med medelevar. Så lenge ein har plass for det fleirstemmige, vil all samhandling og alle språksituasjonar vera dialog. Språk og mimetisk kommunikasjon er nødvendig for å kunna formidla ei forteljing. Å arbeida med munnleg forteljing er å trenast seg i å bruka språket som ein reiskap for forståing og i dialog med andre og med tekstar.

Språket er dessutan sentralt for andre lærestrategiar som til dømes å hugsa, forstå, resonnera, lesa, løysa problem og argumentera. Forståing har eg allereie sagt ein del om. Forståing er òg

nært knytt til å hugsa. Ein må hugsa for å forstå. Og når ein har forstått noko, er det kanskje òg lettare å hugsa det. Minneteknikkar og forteljing kjem eg nærare inn på i neste kapittel.

I vår kultur har me gått frå ein munnleg til ein skriftleg språkkultur. Dette har ført til at forteljinga har fått ein annan plass og ein annan status. Denne overgangen vil eg gjera greie for i det neste kapitlet. Her vil eg sjå på korleis den munnlege forteljinga har overlevd overgangen, og kva det er som gjer at denne forma framleis kan vera til støtte for læring hos unge.

3. Munnleg forteljing og læring

Språket er i utgangspunktet munnleg. Det munnlege språket kan eksistera utan skriftspråk, men skriftspråket kan ikkje eksistera utan det munnlege språket (Ong 1990). Dei tradisjonelle forteljingane vart munnleg overleverte gjennom generasjonar i ein munnleg kultur. Etter at skriftspråket vart utbreidd og trykkekunsten gjorde bøker tilgjengelege for folk flest, vart forteljingane nedteikna, og den skriftlege tradisjonen vann terreng for den munnlege. Med bøkene vart den skriftlege forma utvida, me fekk romanar med lengre handlingsforløp og meir fokus på karakterane (Bruner 1986). Og me fekk informasjonskanalar som serverte ferdig tolka informasjon om det som skjedde i det nære og stadig fjernare (Benjamin 1991).

Det sentrale i overgangen frå ein munnleg kultur til ein skriftkultur er at mennesket sitt forhold til språket endrar seg (Ong 1990). For den som berre har det munnlege språket, kan ikkje ordet skiljast frå talaren. Ordet er dessutan borte idet det er uttalt. Frå den augneblinken ein er i stand til å skriva ordet ned på eit papir, får ein ein annan distanse til ordet. Det kan studerast og tolkast. Vidare tilbyd skrifta eit høve til å lagra ordet for ettertida. Det frigjev dermed plass i minnet, slik at den lærande kan konsentrera seg om andre ting. Det gjev også andre høve for kompleksitet i forteljinga. Desse endringane får med andre ord konsekvensar for forhold som har med både forteljing og læring å gjera. I den munnlege kulturen var det ei sterkare binding mellom desse to, enn det me har i dagens skriftkultur. Forteljaren hadde svaret på vanskelege spørsmål, og folk lytta til råd (Benjamin 1991). Ein lærte av forteljinga og forteljaren. Sjølv forteljarkunsten vart lært etter handverkarmodell frå meister til svein. Opplæring til andre yrke skjedde også på denne måten. Til dømes var det å kunna lovtekst utanåt viktig for å kunna setja rett. Dagens juristar kan slå opp i lova, men dei må kunna tolka det som står der (Säljö 2000).

I dagens samfunn har læringa altså fjerna seg frå det munnlege og vert snarare knytt til det skriftlege språket. Vidare i dette kapittelet vil eg sjå nærare på denne overgangen og forholdet vårt til munnleg forteljing og til læring i dag. Men først, for å sjå på sjølv forteljinga som vert fortalt, vil eg gjera greie for nokre narratologiske synspunkt.

3.1 Forteljinga og det fortalte

I ein forteljarsituasjon trengst ein forteljar, ein eller fleire tilhøyrarar og ei forteljing.

Forteljinga kan vera fiktiv eller sann. Når ein forteljar lærer seg ei forteljing, anten ho er sann eller oppdikta, er det handlingane i forteljinga ho treng å hugsa (Ärnström og Hagberg 1995: 30ff). Mellom forteljarar vert det gjerne kalla forteljinga sitt ”skjelett”. Når forteljaren har oversikta over skjelettet, gjev ho det ”kjøt og blod”. Forteljaren prøver å sjå føre seg karakterane og stadene som er involverte. Ved å ha tydelege bilete på dette, vil ein lettare hugsa gangen i forteljinga, og også lyttaren vil lettare få bilete av det som hender. Den einskilde vil ha sine bilete av forteljinga, fordi ein bruker sin eigen fantasi i prosessen (ibid.). Som me har sett hos Vygotsky, kombinerer me i fantasien tidlegare erfaringar på nye måtar (Vygotskij 1995). Sidan me alle har ulike erfaringar, vil me òg danna ulike bilete av det me fortel eller får fortalt.

Innanfor narratologien er det vanleg å skilja mellom ulike nivå i forteljinga (Aaslestad 1999). Ulike teoretikarar vel ulike omgrep, men seier meir eller mindre det same. Aaslestad (ibid.) bruker *historie* og *forteljing*. Eg vel å bruka hans omgrep, sidan dei høver i ein norsk samanheng, og går ikkje meir inn i drøftinga rundt bruken av desse. *Historie* er det me fortel om (ibid.), altså handlingane i forteljinga, eller skjelettet. I historia vil handlingane vera ordna i kronologisk rekkjefølgje. Om historia vert fortalt, vil det vera det same som å referera nøkternt til handlingsforløpet: ”Kongen døydde, og så døydde dronninga”. *Forteljinga* vil derimot innehalda forteljaren si fortolking av det som har skjedd (ibid.). Det vil vera bileta av stader og personar, men òg forståinga av årsaksforhold slik me forstår i den narrative tankemodusen (Bruner 1986)⁷: ”Kongen døydde, og så døydde dronninga av sorg”. Forteljinga treng ikkje forteljast i kronologisk rekkjefølgje (Aaslestad 1999). Det er opp til den som fortel å velja rekkjefølgja. Det er ein del av forståinga. Det ligg òg i forståinga kva handlingar som vert vektlagde. Slik kan ein forteljar fortelja ei heilt anna forteljing enn ein annan om det same forløpet eller historia.

Ved å læra å fortelja munnleg kan elevar få del i den prosessen det er å gå frå historie til forteljing. Gjennom den narrative tankemodusen kan dei få forståing av korleis ting skjer og kvifor. Samstundes kan dei på sin måte sjå det føre seg, vektleggja hendingar i høve til ein

⁷ Kap 2.2.1

annan, velja korleis det skal presenterast for å seia det ein vil med det osb. Såleis kan dei læra å forstå forteljing og å forstå samanhengar i tilveret eller det som skjer rundt dei.

3.2 Munnleg og skriftleg kultur

I min studie er det læring gjennom den munnlege forteljinga som står i fokus. Den munnlege forteljinga kjem i utgangspunktet frå ein munnleg kultur. Me lever i ein skriftkultur og bruker den munnlege forteljinga innafor rammene av denne. Difor ser eg det som sentralt å gå inn på det som skil munnleg og skriftleg kultur, for deretter å sjå på korleis den munnlege forteljinga lever i den skriftlege kulturen og kan støtta læring innafor dei rammene denne set.

Det er ein grunnleggjande skilnad mellom munnleg og skriftleg kultur. Dette skiljet går både historisk, innanfor ein og same kultur, og geografisk, mellom kulturar som lever i same tid (Ong 1990). Ong definerer ein kultur som skriftleg når han har eit skriftspråk og når det finst litteratur på dette språket. Me finn framleis mange språk i verda som berre eksisterer munnleg (ibid.). For oss i den vestlege verda er det likevel først og fremst naturleg å gjera samanlikninga historisk. Ifølgje Ong er det først i seinare tid me har vorte merksame på det store skiljet det faktisk er mellom å leva i ein munnleg kultur og ein skriftleg. Det er ikkje mogleg for oss å verkeleg forstå kvarandre. For så lenge me kjenner til skriftspråket, veit me ikkje korleis det er å vera utan. Heile vår forståing av omgjevnadene er knytt til skrifa.

3.2.1 Erkjenning

Munnleg og skriftleg kultur representerer to ulike måtar å erkjenna, eller forstå tilveret, på. Den munnlege kulturen har ein direkte og umiddelbar erkjenningsmåte (Høisæter 1997). Ein bruker det munnlege språket til å organisera verda med, og dette er orientert om det individuelle og konkrete. I munnleg språk er ordet borte idet det er uttalt. Det står ikkje igjen som noko handfast som kan studerast (Ong 1990). Erkjenningsmåten kan kallast førvitskapleg (Ong 1990, Høisæter 1997). Fenomen vert i denne erkjenningsmåten forklart ”gjennom forteljingar om handlingar og hendingar” (Høisæter 1997: 14). Med skriftspråket har me derimot fått høve til å abstrahera og dra slutningar. Ordet har nærast vorte ein gjenstand. Når det er skrive vert det synleg, og den som ytrar seg, kan fjerna seg frå ordet. I skriftkulturen erkjenner me difor i større grad gjennom abstraksjonar og logiske slutningar. ”Ein kan seia at

utviklinga frå ein munnleg kultur til ein skriftkultur er ei utvikling frå å fortelja om handlingar til å skildra og forklara gjennom omgrep, ei utvikling frå mytos til logos” (Høisæter 1997:14).

Munnleg og skriftleg erkjenningsmåte meiner eg kan sjåast i samanheng med Bruner sine tankemodi, utan at eg vil setja likskapsteikn mellom dei. Den narrative tankemodusen er, som me har sett, nettopp kjenneteikna av at me forstår omverda og oss sjølve gjennom forteljingar. (Bruner 1986). Den munnlege erkjenningsmåten kan såleis knytast til den narrative tankemodusen. Men Høisæter skildrar ein ”førvitskapleg” erkjenningsmåte. Vitskapleg tenking kom først med skriftspråket (Ong 1990). Eg ser difor ikkje Bruner sin narrative tankemodus som identisk med den munnlege erkjenningsmåten, men kanskje ei vidareutvikling. Bruner plasserer sjølv samfunns- og språkvitskap med deira fortolking i den narrative tankemodusen. Denne modusen er difor ikkje førvitskapleg. Skriftspråket har gjeve høve til fortolking av tekst. Men allereie idet eg fortel ei forteljing, gjer eg det for å forstå (Bruner 1986). Det ligg ei fortolking av hendingar – ev. av den historia me vil gjenfortelja – òg idet eg fortel.

Den paradigmatiske tankemodusen forklarar omverda med logiske hypotesar (Bruner 1986). Den skriftlege erkjenningsmåten gjer oss i stand til å abstrahera og trekkja logiske slutningar (Ong 1990, Høisæter 1997). Eg meiner at fortolking òg kjem inn under den skriftlege erkjenningsforma, altså ei vitskapleg fortolking. Slik vil eg argumentera for at den narrative tankemodusen er til stades i begge erkjenningsformene, medan den paradigmatiske berre er knytt til den skriftlege erkjenningsforma.

Høisæter (1997) poengterer at den munnlege erkjenningsforma er med oss òg i dag. Vidare har me sett at Bruner (1997) meiner at skulen må leggja meir vekt på den narrative tankemodusen. Gjennom å fortelja noko munnleg er det lettare å forstå og sjå samanhengar i det ein lærer. Ved å læra å bruka det munnlege språket aktivt i forteljing, kan ein såleis også få støtte til kunnskapskonstruksjon, slik eg har vore inne på tidlegare.

3.2.2 Minnet

Når ein ikkje har skriftspråket, kan ein heller ikkje bevare det som vert sagt. Skrifta fungerer for oss som hjelp til å hugsa, ei støtte for minnet. Me treng ikkje å kunna alt utanåt, men me treng å vita kor me finn det og korleis det kan tolkast.⁸

For at ein i ein munnleg kultur skal kunna hugsa forteljinga, er ein avhengig av strukturar og faste haldepunkt. Ein må også ha ei forståing av symbolspråket som ein nyttar i forteljinga (Thonsgaard 1998). Det finst mange teoriar om i kva grad det kan seiast at forteljingar har ein felles struktur (Bruner 1986). Mange, heilt frå Aristoteles⁹ har også formulert reglar for korleis ei forteljing skal byggjast opp. Den danske folkeminneforskarer Olrik kom etter kvart til å stå i skuggen av seinare forskarar, som til dømes Propp (Thonsgaard 1998). Olrik sette opp ei rekkje episke lover¹⁰ for kva som var fellestrekk for oppbygginga av munnlege forteljingar. Forteljinga er oversiktleg. Det er få personar og dei vert ikkje utsett for meir enn det som er nødvendig for historia. For forteljaren er dette viktig for å ha oversikt over forteljaruniverset (ibid.). Det er dessutan sjeldan meir enn to personar på scenen samstundes. For forteljarar som går inn i personar og gjev dei kropp og stemme, er dette viktig for å ikkje mista oversikta. I munnlege forteljingar vert dessutan hendingar gjentekne – som regel tre gonger og med ei utvikling frå gong til gong. Dette gjev ein rytme som forteljaren kan utnytte for å auka intensiteten i framstillinga og halda på spenninga (ibid.). Forteljinga byggjer også på fysiske bilete av det som vert fortalt. Den gode forteljaren ”ser” desse situasjonane, og evnar å formidla dei slik at lyttaren òg ”ser” dei (ibid.). Slik er den munnlege forteljinga tilrettelagt for å bli fortalt. Strukturen og oppbygginga i forteljinga kan hjelpe forteljaren både til å hugsa og til å formidla. For tilhøyraren skaper strukturen i tillegg gjenkjenning. Den erfarne lyttaren forstår intrigen og kva som kjem til å henda (Johansson 2005: 16).

Forteljingar som vert nedskrivne er ikkje avhengige av ei form for at ein skal hugsa. Me har skrifta som lagrar det for oss. Skulen legg i stadig mindre grad vekt på utanåtlæring. Oppgåver og heimeeksamenar der ein har tilgang til bøker, men der forståinga står i sentrum,

⁸ Jf Säljö (2000) sitt døme frå juss innleiingsvis i dette kapittelet.

⁹ Aristoteles sin definisjon for oppbygginga av ein tragedie står framleis i dag som modell for ei god forteljing (Bruner 2006).

¹⁰ Eg presenterer her berre eit lite utdrag av Thonsgaard (1998) sine bearbeidingar av nokre av desse lovene. Sjå elles refererte bok, eller Axel Olrik (1908): *Episke love i folkedigtingen*. Danske studier.

vinn større terreng. Dette samsvarer med den sosiokulturelle teorien om at kunnskapen skal konstruerast og ikkje puggast. Det er likevel ikkje til å koma i frå at det ved ein del tilfelle er naudsynleg å hugsa noko. Säljö (2006) snakkar til dømes om det kollektive minnet, og referer til den kunnskapen som menneske før oss har konstruert og som me treng å hugsa – og forstå. Det kollektive minnet er organisert nettopp i dei forteljingane som tilhøyrer kulturen. For å forstå treng ein å hugsa, akkurat som det òg vil vera lettare å hugsa noko ein har forstått. Å læra inneber dessutan å læra å læra. Å læra strategiar for å hugsa vil vera avgjerande for å tileigna seg annan kunnskap og for å konstruera kunnskap. Kunnskapen må organiserast saman med det me har i minnet frå før, for at me skal kunna henta han fram igjen. Munnleg forteljing og det arbeidet ein gjer for å læra forteljinga, tilbyr teknikkar for minnet, som òg kan overførast til annan kunnskap. Ein lærer òg noko om korleis det kan formidlast vidare.

Når ein forteljar i dag skal hugsa ei forteljing, kan det skje ved at andre fortel og ved at ein sjølv gjenfortel. Munnleg formidling er lettare å forstå, og dermed hugsa, enn skriftleg (Säljö 2006). Ein kan òg gå til det nedskrivne, og ein kan nytta fleire kjelder, skriftlege og munnlege. Forteljaren har ulike teknikkar for å hugsa (Livo og Rietz 1986, Ärnström og Hagberg 1995, Thonsgaard 1998, Jerstad 2002). Det handlar om å organisera forteljinga, finna strukturen, skilja ut kva som er *historia*. Vidare handlar det om å skapa indre bilete og verta ”kjend med” karakterar, landskap etc. Når ein skaper slike bilete, gjer ein det ut ifrå det som allereie er kjent, slik ein tek utgangspunkt i det kjende når ein bruker fantasien (Vygotskij 1995). I læringspsykologien snakkar ein òg om at me organiserer minnet og legg det nye til det me allereie har der (Omrod 2004). På denne måten får ein lettare tilgang til minnet, slik at ein kan bruka det ein har erfart før i samband med ny læring.

3.2.3 Forteljemåte

Munnleg og skriftleg kultur gjev som nemnt to ulike måtar å erkjenna på. Det gjev også ulike måtar å fortelja på (Høisæter 1997). Det er særleg forteljeforma og avstanden til forteljing som vert ulike. Me kjenner i dag til fleire kjelder som opphavleg har vore munnleg overleverte før dei vart nedskrivne. Både Bibelen og eventyrsamlingar som dei til Asbjørnsen og Moe har vorte til ved at ein har lytta til munnlege forteljarar og skrive ned det talte ordet meir eller mindre slik det vart presentert. Ong (1990) syner òg til Parry sitt arbeid med Homer sine verk Iliaden og Odysseen. Det er slike kjelder me har å halda oss til, når me skal sjå på kva som har vore typisk for munnleg forteljarform.

Konklusjonen til Parry var utgangspunktet for heile drøftinga om at det er skilnad på munnleg og skriftleg erkjenning. Homer var ikkje så genial som folk ville ha det til. Den munnlege forteljaren brukte ferdige formular, klisjéar, og sette dei saman på nye måtar. Det vil seia at å fortelja ikkje nødvendigvis var å bruka eigne ord. Forteljaren kjende forteljinga, og fortalde stadig på nye måtar, alt etter kven som var publikum, men likevel med dei kjende formulara (Ong 1990, Høisæter 1997). I tillegg syner Ong andre karakteristiske trekk ved forteljarspråket i munnleg kultur. For eksempel er språket meir adderande. Hendingar vert nærast ramsa opp med ”og” eller andre bindeord imellom. Med skriftspråket kjem derimot idealet om eit variert og strukturert språk. I spontane forteljingar og i anna munnleg samtale bruker me framleis addering (Ong 1990). Når ein lærer å førebu forteljing for munnleg framstilling, har ein derimot tid og høve til å arbeida med det språklege, slik at det skriftspråklege idealet òg vert eit ideal for det munnlege. Men framleis bruker ein gamle formular og faste uttrykk når ein til dømes skal starta og avslutta eit eventyr (Livo og Rietz 1986). Gjennom munnleg forteljing kan ein læra medvit om kva språk ein bruker og om skiljet mellom det skriftlege og det munnlege språket.

Avstanden til det fortalte endrar seg òg frå munnleg til skriftleg kultur. Slik me såg at ein i skriftspråket fekk ein avstand til ordet, gjeld det same for alt det fortalte. Den munnlege forteljinga er avhengig av forteljaren. Det er forteljaren sine val, i dialogen med lyttarane, som avgjer korleis forteljinga vert. I ein munnleg formidlingssituasjon kan faktisk forteljaren og forteljinga nærast verta oppfatta som ei eining (Høisæter 1997). Det munnleg uttalte ordet vert oppfatta som ein del av den som uttaler det. Dersom lyttaren ikkje liker forteljinga, kan han tilskriva dette forteljaren, eller omvendt: om han ikkje likar forteljaren, vil han heller ikkje lika forteljinga (ibid.). Den munnlege forteljaren må såleis stå inne for forteljinga på ein annan måte enn ein som skriv. Det er forteljaren sitt ansvar å ”lytta til” forteljinga si sjølv, for at også lyttaren skal verta dregen inn i rollen som lyttar (Nesje 2004). Forteljaren skal også skapa ein overgang som får dei som er til stades til å akseptera rolla som tilhøyrar (Thonsgaard 1998). ”Det er i denne sammenføyning mellom stoffet (som episk beretning), sproget (som ord, stemme og krop) og situationen (som nærvær og samtidighed) at den mundtlige fortælling konstitueres som genre” (Krabek 1997: 23-24). Denne eininga mellom forteljar og forteljing er med på å definera sjangeren munnleg forteljing. Munnleg forteljing er altså ikkje berre den forteljinga som vert fortalt, men heile den situasjonen at ein forteljar bruker eigen kropp og stemme til å framkalla dei bileta tilhøyraren treng for å forstå det som skjer i forteljinga. Ved å lytta og ved sjølv å fortelja kan elevar læra noko om tilhøvet mellom

forteljar, forteljing og tilhøyrar. Dei kan lære kor viktig rolla som lyttar er. Som forteljar kan dei få erfaring med kva som trengst for å halda på forteljinga og på lyttaren. Både forteljing og lytting er aktivitetar som er vektlagde som delar av munnleg ferdigheit i Kunnskapsløftet (Utdanning- og forskningsdepartementet 2005).

Den munnlege presentasjonen er altså ein direkte presentasjon. Den som ytrar, seg må vera til stades med heile seg. Dette står i motsetnad til den skriftlege kommunikasjonen, der ordet representerer ytraren fordi det eksisterer uavhengig av denne (Aksnes 1999). Dette kan gjera den munnlege situasjonen skremmande for mange. Difor treng me nettopp å trena på å vera i situasjonar som krev munnleg presentasjon. Gjennom erfaring med munnleg forteljing kan ein lære å vera i ein munnleg formidlingssituasjon der det ein skal seia høgt og stå inne for, er planlagt og dermed kan verka tryggare enn det uplanlagde. Med erfaringa kjem kommunikasjonen i forteljinga lettare til syne, slik at ein vert mindre bunden av det planlagde og lettare kan ta inn signal frå dei andre. Dette er lærdom som ein til dømes kan trenga i munnlege situasjonar i klasserommet, der ein skal resonnera eller delta i diskusjonar (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005).

Med skrifta vert forteljinga òg meir analyserande. Eit av resultata er at skriftleg litteratur får meir nyanserte skildringar, som særleg gjer seg gjeldande i personkarakteristikk (Bruner 1986, Høisæter 1997). Dei gamle munnlege forteljingane er prega av dualismar. Personane er gode eller vonde, lojale eller illojale etc. Denne enkle karakterskildringa har kanskje samanheng med at ein i munnleg tid, for å hugsa personane frå kvarandre bruka eit tilnamn, eller *epitet*, på personane for å hugsa kven som var kven (Ong 1990). Det at me i skriftleg kultur kan gå tilbake i teksten og dermed ikkje treng å hugsa alt, gjev oss også høve til å vera meir nyanserte. Men for minnet vårt, når noko skal hugsast, er det også lettare om ein kan kategorisera og gruppera, slik me gjer når me bruker språklege artefakter (Säljö 2006).

I dei tradisjonelle forteljingane er dei kjende motsetnadene ofte brukt som utgangspunktet for konflikten som forteljinga er bygd opp rundt. Dette kan til dømes vera Askepott som god, mot den vonde stemora (Egan 1988: 26ff). Egan hevdar vidare at born som fortel, bruker dei same motsetnadene, og utan å psykologisk analysa desse skilnadane (ibid.) slik ein i større grad gjer i skjønnlitteratur (Bruner 1986). Når me tenkjer etter korleis me tillegg meaning til det me høyrer, til dømes i nyhende i massemedia, kan me sjå slike motsetnader også hos vaksne (Egan 1988). Skilnaden er at vaksne bruker dualismen som ei første sortering. Deretter kan

me sjå nyansane. Med utgangspunkt i det binære, kan også elevar etter kvart læra å sjå nyansar. Når ein legg opp undervising, hevdar Egan (1988), kan det vera lurt å leggja henne opp med utgangspunkt i det binære, for deretter å leggja fargar eller nyansar til biletet.

Konfliktane i dei gamle munnlege forteljingane er på det ytre planet, og fokuset er på handlinga. I skjønnlitteraturen har konfliktane flytta seg over til eit indre plan, og fokuset ligg på motivet for handlinga (Egan 1988, Høisæter 1997). Dette skiljet gjer at tradisjonelle munnlege forteljingar kan innehalda svært groteske handlingar og likevel forteljast for born (ibid.). Når konfliktane vert på det indre og på motivet, er ein del av fortolkinga av forteljinga allereie gjort før forteljinga er fortalt. Det gjer slike tekstar mindre eigna for munnleg framføring. Når ein lyttar til den munnlege forteljinga, må ein i større grad leggja egne tolkingar til forteljinga (Benjamin 1991). Gjennom å læra seg å fortolka det som skjer mellom det gode og det vonde i eventyra, kan det tenkjast at born òg kan læra å tolka det som skjer og har skjedd i verda rundt dei. Slik kan munnleg forteljing tena som utgangspunkt for refleksjon og konstruksjon av meining i det som skjer. Fortolking inneber å stilla spørsmål til til dømes ein tekst (Alvesson og Sköldbberg 1994). Ved å læra å arbeida med forteljingar for munnleg framføring, kan ein òg læra å stilla spørsmål til tekstar, forteljingar eller til hendingar, for så å kunna formidla det vidare.

3.2.4 Erfaring og forståing

Den munnlege forteljinga inngår i ein lang tradisjon av munnleg overlevering (Benjamin 1991). Kjelda for den munnlege forteljinga er erfaringa. Forteljaren tek det han fortel frå erfaringar – egne eller dei andre har fortalt om – og gjer desse til lyttarane sine erfaringar. Dersom forteljinga treff lyttaren, vil han leggja denne nye erfaringa til dei han allereie har, og kan ved seinare høve sjølv fortelja vidare (ibid.), slik ei ytring alltid vil leva vidare i ein vedvarande dialog (Bakhtin 2005). Om forteljaren og forteljinga lukkast i å treffa lyttaren, er avhengig av eigenskapar ved dei båe. Forteljinga må vekke interesse, men forteljinga er prega av den som fortel, situasjonen ho vert fortalt i og dei tilhøyrarane som lyttar. Som tilhøyrar til ei forteljing som lukkast i denne erfaringsdelinga, vil eg ta del i andre sine erfaringar og gjera dei til mine egne. Ifølgje den sosiokulturelle læringsteorien og med den mellom andre Dewey (2001), er det gjennom erfaringar me lærer. Ved å ta del i forteljingar vil ein få eit utvida erfaringsgrunnlag og dermed meir å læra av. Som forteljar av egne og andre sine erfaringar, vil eg òg omarbeida desse erfaringane for å gjera dei til egne erfaringar.

Dette inneber mellom anna å ha eit refleksivt forhold til dei. Som forteljar har eg difor òg eit potensiale for å lære av fortalte erfaringar.

Forteljing er å dela erfaring og det er å gje råd (Benjamin 1991). Dette er eit av fleire argument Benjamin nyttar for å påstå at forteljinga held på å døy ut. Det ligg ikkje for vår tid¹¹ å gje råd. Hodne (1998) forklarar nettopp det at eventyra vart haldne levande i generasjonar med at dei inneheldt "allmennmenneskelige normer, verdier og holdningar som ble formidlet gjennom *innholdet*." (ibid.: 195). Han viser også til at mange av eventyra kan fungera som religiøse vegvisarar. I tillegg til at moralen var "gjemt i det fortalte" (ibid.: 197), kunne han òg verta oppsummert som eit ordspel eller ordtak, som ein kommentar til hendinga. Til og med dyreeventyr, som det finst mange av i vår tradisjon, inneheldt visdomsord eller moral. Som råd og "lærestoff" er dette innhaldet mynta på ei anna tid. Men mykje av dette innhaldet lever vidare i språklege uttrykk og ordtak som me bruker i vår kultur i dag (ibid.). Dette gjeld alle dei forteljingar som har prega vår kultur, både folkedikting og religiøse forteljingar (Danielsen 1997: 60-61).

Bruner (1999) seier at forteljingane som tilhøyrer kulturen, er viktige reiskapar for å forstå kulturen. Heilt konkret vil kjennskap til forteljingane gje bakgrunn for å kjenna språklege uttrykk (Danielsen 1997). Men som eg sa i kapittel 2, seier Bruner òg at me forstår oss sjølve og det som skjer, og det me ser og erfarer, gjennom dei forteljingane me fortel. Gjennom forteljingane kan me ta del i korleis andre tenkjer eller har tenkt. Vidare kan me få innsikt i tidlegare erfaringar og dermed tidlegare erverva kunnskap. Ved å få ein slik bakgrunnskunnskap kan me lettare òg få ei forståing av kulturen vår i dag. Det dannar grunnlaget for å finna vår eigen plass (Bruner 1999).

Høisæter (1997) hevdar at dei gamle munnlege forteljingane må få stå som illustrasjonsforteljingar i skulen i dag. Dei representerer den munnlege kulturen si erkjenningsform som eksisterer på sida av den fortolkande. "Stoffet i dei er av ein slik karakter at dei kan byggjast direkte inn i den enkelte si førestillingsverd og danna tankekategoriar og språklege mønster til seinare bruk, t.d. når ein lagar eigne forteljingar" (Høisæter 1997: 21). Slik kan ein altså ved å lytta til eller arbeida med forteljing òg lære korleis ein sjølv kan laga forteljingar, skriftleg som munnleg.

Betty Rosen gjorde på 1980-talet forsøk på å bruka munnleg forteljing som ein del av engelskundervisinga på ein skule i London med stor variasjon i kulturelt opphav mellom elevane. Dette førte i første rekkje til at elevar frå ulike kulturar fekk delta på sine premiss i timane. Derneft førte det til ein gjensidig respekt for og forståing av kvarandre sin bakgrunn og kultur. Det synest òg å gje resultat på evna til skriftleg presentasjon av forteljing og gjenforteljing. Dermed vart det òg ei medverkande årsak til at nivået på avsluttande eksamen ved skulen steig vesentleg (Rosen 1988).

Såleis kan altså erfaring med munnleg forteljing tenkjast å gje støtte til å laga egne forteljingar. Å laga egne forteljingar står sentralt i skriftlege oppgåver, men er òg viktig i ei munnleg formidling. Det er dessutan gjennom forteljingsforma me konstruerer meining til tilveret.

3.3 Munnleg forteljing i dag

Benjamin spådde i 1936 (den munnlege) forteljinga sin død (Benjamin 1991) og kanskje hadde han rett. Forteljinga slik ho levde i samfunnet i den munnlege kulturen, finst ikkje lenger i vår skriftlege kultur. Men slik me såg det i innleiinga, har forteljaromgrepet breidd om seg innanfor ulike disiplinar dei seinare tiåra. Me har òg fått ulike måtar å formidla forteljinga. Forteljaromgrepet lever med andre ord vidare, om enn i andre former. Og den munnlege forteljinga er ”gjenoppstått”, i ei noko anna form, men høgst levande.

Aaslestad (1999) samanliknar forteljande tekst med budskapet i ein kommunikasjonsmodell. Forfattaren er avsendar og lesaren mottakar. Han syner korleis det er problematisk å la teksten stå for seg sjølv, fordi han alltid vil ha spor av forfattaren og alltid vil vera tolka av den som les (ibid.) Dette vert endå tydelegare når forteljinga er munnleg. Det er eit vanleg uttrykk mellom munnlege forteljarar at den munnlege forteljinga skjer i eit møte mellom forteljar, forteljing og tilhøyrar (Nesje 2004). Eller som Johansson (2005) seier det, ho oppstår i samarbeid med publikum. Dette gjev rom for gjensidig kommunikasjon, på ein heilt annan måte enn den skriftlege teksten tillèt. ”Den munnlege forteljinga har dimensjonar som den skriftlege aldri kan få, noko kroppsleg, sanseleg.” (Ådlandsvik 2005: 64). Forteljaren kan

¹¹ Essayet er opphavleg skriva i 1936.

tilpassa forteljninga til tilhøyrarane sine reaksjonar, og med ord, blikk, mimikk, gestar og stemmebruk syna kva som skjer (Säljö 2006). Det gjev òg høve til å stoppa opp og til dømes forklara tydinga av ord som ein ser at publikum ikkje kjenner. Som forteljar lærer ein seg strukturen i forteljninga. Ein skaper ved hjelp av ulike øvingar indre bilete for seg sjølv, som ein formidlar vidare til tilhøyrarane (Jerstad 2002: 64). Såleis får forteljninga liv, ved at ein gjer det til sitt eige. Dei indre bileta er òg med på å hjelpa forteljaren til å hugsa forteljninga (ibid.). Ein ser det for seg. Vidare merkar ein god forteljar korleis forteljninga vert motteken og kan forsterka passasjar som fører til latter eller vekker kjensler etter som publikum reagerer. Jerstad samanliknar ein god forteljar med jazzmusikaren. Strukturen, eller historia¹², er innlært, men korleis det vert framført, endrar seg frå situasjon til situasjon (ibid.). Det at forteljninga vert presentert munnleg, gjer òg at den aktuelle forteljninga berre finst i augneblinken. Det narrative lever vidare i dei som lyttar, men den same opplevinga får dei aldri igjen, og neste gong vil det òg bli noko anna. Minnet eller den subjektive oppfatninga av forteljninga lever likevel vidare i dei som har høyrte.

Det at forteljarar i dag kjenner skriftspråket, gjev eit heilt anna utgangspunkt for munnleg forteljing. Framføringa er framleis reint munnleg, og ein bruker framleis eigne ord, eller eigne kombinasjonar av formular. Fordi vår skriftlege kultur, slik me har sett, har andre krav til variasjon i språket, vil dette også påverka den munnlege framføringa. Gamle formular som ”det var ein gong” og ”snipp, snapp, snute” eller ”langt og lenger enn langt” er framleis viktige. Men forteljarar i dag vil ha eit anna medvit om ordval og struktur, og dermed ha høve til å bruka språket på ein meir variert måte enn det som var tilfelle i den munnlege kulturen. Dette kan ha konsekvensar også for dei elevane som møter munnleg forteljing i ein læringssituasjon. Når eleven lyttar, vil det vera til eit variert språk, i den grad forteljaren er medviten om dette. Skriftspråket vil òg vera tilgjengeleg for eleven som skal arbeida med eiga framføring. Såleis møter eleven òg dei krava det stiller til variasjon og ordval som høver til forteljninga og det han eller ho vil formidla med forteljninga. Den responsen eleven får av lærar og medelevar, vil dessutan òg kunna dreia seg om språk og ordval. Slik kan eleven gjennom arbeid med munnleg forteljing lære medvit om eigen språkbruk og om skiljet mellom det munnlege og det skriftlege språket.

¹² Jf kap 3.1.

I innøvingsfasen har forteljarar i dag høve til å gå til skriftlege kjelder så vel som munnlege. Ein kan samanlikna ulike nedskrivne variantar, og dermed skapa sine nye variantar, eller kombinera ulike forteljingar. Her får ein distanse til forteljinga og kan såleis kombinera erkjenningsmåtane i fortolkinga av det som skal forteljast. Det at ein også sjølv kan skriva ned sin variant, gjer skrifta til eit hjelpemiddel, ein artefakt (Vygotsky 2001b, Säljö 2006), for innlæringsprosessen. Men sidan me konstruerer kunnskap og forstår gjennom forteljingar (Bruner 1997), kan me motsett òg sjå den munnlege forteljinga, og prosessen for å laga denne, som ein artefakt for læring av annan kunnskap.

3.4 Oppsummering

Den munnlege forteljinga er altså ei formidlingsform frå den tida kulturen var munnleg. Likevel lever ho vidare i vår skriftlege kultur. Skriftspråket har gjeve oss ei anna erkjenningsform. Medan ordet var umiddelbart og borte etter å ha uttalt det, kan me i dag skriva det ned og dermed studera det med ein viss avstand. Dette gjev større avstand og refleksjon rundt forteljingane me fortel. Den skriftlege erkjenningsforma kan me såleis ta med tilbake til den munnlege forteljarforma. Slik får me andre måtar å læra på.

I gamal tid lærte ein sjølve forteljinga og forteljarteknikken på meister–svein- vis. Vidare inneheldt forteljingane visdom, moral og naturkunnskap som var sett på som viktig. I våre dagar lærer ein framleis forteljingar og forteljarteknikk ved å lytta eller ved sjølv å fortelja. Arbeid med munnleg forteljing er mellom anna å arbeida med minnet. Vidare er det arbeid med språk, kroppsspråk og stemme. Dette kan òg overførast til andre situasjonar der ein skal opptre munnleg. Visdomen er ikkje sett på som like nødvendig i dag, men ordtaka og uttrykka frå mange av eventyra lever vidare i språket vårt, og det kan difor vera nyttig å kjenna desse som ein del av kulturen. Som utgangspunkt til munnleg forteljing kan me bruka både fiktive og sanne forteljingar. Og sidan me har høve til også å leita i skriftlege kjelder, er det fullt mogleg å bruka kunnskapsstoff frå ulike fagfelt og arbeida med dette gjennom forteljingsforma. På denne måten kan òg innhaldet vera aktuelt for læring i seg sjølv. Den munnlege forteljarforma gjev ein nærleik til teksten. Forteljaren må stå for forteljinga, det vert ein einskap mellom dei. Samstundes er dialogen i den munnlege forteljinga meir synleg enn den i ein skriven tekst, fordi forteljinga skjer i dette møtet med forteljar og tilhøyrar.

Det er eit anna utgangspunkt å fortelja forteljingar i ein kultur som er skriftleg enn det var før då ein var i ein munnleg kultur. Ein kan ta trekk frå det skriftlege inn i det munnlege. Der den tradisjonelle munnlege forteljinga har dualismar og ytre konflikhtar, kan me i ein skriftleg kultur eksperimentera med fleire lag i forteljinga. I innhenting av forteljing kan ein òg gå til fleire kjelder fordi skrifta gjev større tilgang. Det er likevel framleis slik at munnlege språk er enklare å forstå, slik at det òg truleg lettare festar seg til minnet. Det kan såleis vera enklare å hugsa ei forteljing som er fortalt munnleg.

4. Metodisk tilnærming

Tradisjonell kvantitativ forskning finn objektive og målbare data. Min studie handlar om opplevingar av fenomen og kan ikkje undersøkjast med ein slik framgangsmåte. I kvalitativ forskning er det ikkje objektive data, men meningsfulle relasjonar som skal studerast (Kvale 2001): "... den kvalitative forskningen innebærer alternative oppfatninger om sosial kunnskap: om mening, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenkapelig forskning" (ibid.: 25). Menneskelege problem og prosessar skal utforskast i sine naturlege omgjevnader (Postholm 2005).

Målet med denne oppgåva er å undersøkje fenomenet munnleg forteljing i ein skulekontekst. Eg vil finna ut kva ved munnleg forteljing som kan støtta læring hos unge. For å kasta lys over denne problemstillinga vil eg sjå på dei unge si eiga oppleving av fenomenet. Det er dei som er lærande i dette tilfellet, og dei som dermed sit med opplevingane. Husserl hevdar at forskaren skal oppnå vitskapleg kunnskap gjennom konsentrerte studiar av erfaringar "ved hjelp av et reflekterende selv" (Postholm 2005: 42). For meg er det dei unge som skal hjelpe meg å bli eit reflekterande sjølv. Kunnskapen min skal utvidast i møte med informantar som har førstehandskjennskap til fenomenet eg vil studera, nemleg munnleg forteljing som støtte for læring.

Fenomenologi er ei eiga retning innan kvalitativ metode. Fenomenologien søker å skildra den meininga som menneske legg i opplevingar knytte til erfaring av fenomen (Postholm 2005). Det er opplevinga av fenomenet, ikkje fenomenet som objektiv storleik, som er gjenstand for forskning. Ein kan dela fenomenologiske studiar i fleire retningar. Postholm (2005) føreslår to hovudretningar: 1) eit sosial-fenomenologisk perspektiv og 2) eit psykologisk, individuelt perspektiv. Den sosial-fenomenologiske retninga har fokus på grupper av menneske og korleis desse utviklar meining gjennom sosial interaksjon. I psykologisk fenomenologi er målet å gripa einskildindividet si oppleving av fenomenet. I min studie har eg intervjuar skuleelevar om deira oppleving av eit fenomen. Sjølv om eg snakkar med einskildindivid, er målet å gripa ein felles essens i det dei snakkar om. Den munnlege forteljinga og læring som fenomen er slik eg har synt det, avhengig av sosial interaksjon, slik òg den sosiokulturelle læringsteorien er det. Såleis plasserer eg meg nærare den sosial-fenomenologiske retninga, trass i at det er intervju av einskildindivid som utgjer data.

Fenomenologien skildrar opplevinga av eit fenomen som allereie er erfart. For fenomenologien vert såleis intervju den einaste datainnsamlingsmetoden (Postholm 2005: 43). Når fenomenet er ferdigerfart, er det for seint å gjera observasjonar. Eg har vore på besøk på ein skule med ein fast tilsett forteljar. Eg har intervjuar elevar som hadde avslutta eit kurs i forteljing¹³. Såleis er erfaringa over, og det stemmer at intervju på det tidspunktet var einaste tilgjengelege metode. Men eg var òg til stades under kurset. Mange kvalitative studiar, til dømes kasusstudiar, bruker òg deltakande observasjon som ein sentral metode (ibid.). Ved observasjon får ein høve til å studera det som faktisk skjer. Eg kunne sett på samhandling, korleis elevane løyste oppgåver i grupper. Eg kunne fokusert på korleis dei framførte forteljingane sine og til dømes sett på om dei faktisk brukte det dei hadde lært, etc. Dersom ein ønskjer å få med seg alt som skjer i ein slik observasjon, er det vanleg å bruka videokamera (Postholm 2005). Dersom ein skal vera i ei gruppe over lang tid, vil ein òg kunna bruka ein del tid på å la dei observerte venja seg til kamera. Eg hadde to veker og berre totalt fire økter. Elevane skulle dessutan i kurset fortelja for andre. Å opptre munnleg for andre er ein situasjon der individet som regel vil kjenna seg sårbart og der sjansen for nervøsitet er stor (Aksnes 1999). At eg som ukjent skulle koma inn og oververa ein slik situasjon, kunne opplevast som trugande nok, om eg ikkje i tillegg skulle hatt med kamera. Risikoen for å ikkje få autentiske data var såleis så stor at eg valde å la det vera. Eit anna alternativ ville vore å teke notat undervegs. Det ville medført mykje arbeid, og det ville vore vanskeleg å få med seg alt. Slik eg ser det, var det uansett dei unge sine opplevingar av fenomenet som var det mest interessante. Desse får eg ved intervjuar. Etter øktene har eg derimot gjort notat som har vore med på å gje meg viktig kunnskap om konteksten til dei informantane eg skulle intervjuar.

4.1 Intervju som metode

Kvale (2001) påpeiker at intervju er ein eldgamal måte å henta kunnskap, ein måte me finn allereie hos Sokrates. Men som forskingsmetode er intervjuet relativt nytt, berre nokre tiår gammalt. Intervjuar kom inn i forskinga som ei førebuing til kvantitative undersøkingar, deretter

¹³ Eg kjem tilbake til dette i kap 4.2

som metode i seg sjølv. Denne overgangen skjedde truleg då teknologien gjorde det mogleg å bruka lydopptak.

Fokus i intervjuet er på den forståinga som oppstår i samtale med den personen som skal forståast (Kvale 2001). Intervjuobjektet formulerer oppfatninga si i dialog med intervjuaren. "Inter views" kan rett og slett oversetjast med "mellom synspunkt". I eit intervju, skjer det ein kommunikasjon mellom to personar, og i det møtet oppstår forståinga. Med andre ord vil spørsmåla og konteksten vera avgjerande for korleis "data" vert. Me får eit bilete av intervjuobjektet si livsverd, men denne kunnskapen er prega av situasjonen der han vert konstruert. Det eg finn ut i eit intervju, er altså korleis intervjuobjektet i denne situasjonen reflekterer over sine erfaringar med fenomenet som er objekt for studien. Med ein annan intervjuar, andre spørsmål eller i ein annan kontekst ville kan henda svara vorte annleis.

Eg har av grunnar som nemnt over ikkje brukt observasjon som metode i denne studien. Ein observasjon ville i kombinasjon med intervju gjeve meir utfyllande opplysningar om fenomenet og om det var samsvar mellom erfaringane og dei tankane elevane har gjort seg. Observasjon åleine ville derimot gjeve ein heilt annan studie, sidan eg ikkje ville fått del i tankeverda deira. Ved å observera ville eg ikkje fått tilstrekkeleg bilete av kva dei lærer.

4.1.1 Objektivitet og intersubjektivitet

I tradisjonell kvantitativ forskning har objektivitet og sanning vore eit krav (Alvesson og Sköldberg 1994). Med kvalitativ forskning på mennesket si livsverd er ikkje objektiv kunnskap mogleg. Me har ikkje å gjera med målbare kvantitative data, men med menneske sine opplevingar og meiningar. Desse er subjektive. Kvale (2001) teiknar to ulike bilete av intervjuforskaren. Det første som gruvearbeidaren som grev etter reine og "ubesudla" gullklumpar. Intervjuaren leitar etter dei objektive fakta som intervjuobjektet innehar. Det andre biletet er av den reisande forteljaren. Intervjuaren reiser med intervjuobjektet og hentar opplevingar som han eller ho seinare kan fortelja vidare til andre. Det er dette siste biletet som er mest dekkande for det fenomenologiske livsverdintervjuet.

Ei av mennesket sine føremoner er at me er intersubjektive vesen (Bruner 2006). Me forstår ikkje kvarandre fordi me kan lesa kvarandre sine tankar, men fordi me har evna til å fortelja og forstå kvarandre sine forteljingar. Dette igjen er avhengig av at me har ei kulturell førforståing. Som del av tolkinga av den andre si livsverd må ein kjenna den konteksten det

skal tolkast ut ifrå. Ein kan dermed ikkje oversjå den førforståinga ein har med seg. Denne er avgjerande for i det heile å sjå kva som kan liggja bak utsegnene. Som del av mi førforståing i denne samanhengen, har eg med meg den teoretiske plattformen eg har lagt her. Eg har òg med meg det at eg er ei ung norsk kvinne med ein viss fag- og erfaringsbakgrunn.¹⁴ Eg har allereie nemnt at kunnskapen vert konstruert i intervjuet. Kunnskapen er avhengig av meg som intervjuobjekt, dei spørsmåla eg stiller og situasjonen rundt. Han er òg avhengig av intervjuobjektet og den relasjonen og interaksjonen me oppnår oss imellom.

Ein forskar er situert (Haraway 1995). Alder, kjønn, rase, fagbakgrunn og andre faktorar vil danna grunnlag for ei førforståing som ein vil ha med seg inn i forskinga. Det er viktig at forskaren tilkjennegev sin ståstad, slik at lesaren kan ha dette med seg (Postholm 2005). Det situerte vil ha innverknad både på intervjusituasjonen og den analysen som vert gjort.

4.1.2 Å intervjuar unge

For å finna ut av problemstillinga mi meiner eg det er interessant å sjå på korleis dei unge sjølve opplever fenomenet forteljing og korleis det kan støtta læring. Det er dei unge sjølve som kan seia noko om eiga livsverd. Unge har tidlegare vore sett på som upålitelege informantar (Vettenranta 2005). Dei siste 10-15 åra har trenden snudd, og ein ser dei i dag som kompetente. Vettenranta karakteriserer dette som eit paradigmeskifte, idet ein ikkje lenger ser born som sårbare, avhengige og med behov for omsorg, men heller som aktive, meningsberande og sosiale aktørar (ibid.: 161). Dette har ført til at ungdom i dag er rekna som primære kunnskapskjelder til eigne liv.

Metakognisjon er å tenkja på å tenkja, eller refleksjon over eiga læring, bruk av minnet og eigen kapasitet (Ormrod 2004). Då eg skulle velja aldersnivå på mine informantar, var det eit kriterium at dei hadde nådd eit visst utviklingsnivå i metakognisjon for å kunna seia noko om eiga læring av munnleg forteljing. Ifølgje sosiokulturell læringsteori kjem utvikling etter læring. Det vil seia at utvikling ikkje skjer etter ein viss alder, men etter kor mykje støtte den unge har fått for læring. Denne støtta kan dei ha fått både på skulen, heime og i nettverket elles. Det treng difor ikkje vera slik at alle elevar på same alderstrinn og same skule er likt komne. Det vil likevel vera ventande at elevar på ungdomstrinnet vil vera lenger komne enn

¹⁴ Dette kjem eg tilbake til i kap 4.4.

elevar på barnetrinnet. Sidan eg ikkje kjenner til offentlege¹⁵ vidaregåande skular som har forteljar tilsett, fall valet på ungdomstrinnet. Og då eg så kom i kontakt med ein forteljar som skulle halda kurs for åttande trinn, vart det eit unikt høve til å intervjuua ungdom som hadde fått prøva å fortelja sjølve.

Å intervjuua unge krev sensitivitet og kjennskap til deira måte å kommunisera på (Vettenranta 2005). Forskaren må etablera eit tillitsforhold til informanten og leva seg inn i den unge sin livssituasjon. I antropologiske feltarbeid bruker ein som regel lang tid og gjer seg godt kjend med feltet ein skal studera (Alvesson og Sköldberg 1994). Ein vert ein del av miljøet og kan såleis oppnå mest mogleg autentiske observasjonar og oppriktige intervjusvar. Sidan min studie er av eit relativt lite omfang, og det dessutan var kort tid frå eg fekk vita om kurset til det starta, var det aldri aktuelt å gå inn og verta godt kjend. Eg kunne likevel gjort meir for å bli kjend. Det kunne kanskje gjort det lettare å få flyt i samtalen om eg hadde ein relasjon til dei. På den andre sida kan det vera at dei i større grad ville forbunde meg med kursopplegget og hatt ønske om å svara det dei trudde eg ville høyra. Tingstad (2003) problematiserer dette og seier at sjølv om ho i sin studie har unngått skulekonteksten, risikerer ho at dei unge informantane ser på henne som ein lærarfigur. Eg var til stades i klasserommet under kurset og gjennomførte dessutan intervjuua på skulen. Faren for at informantane vil sjå på meg som ein lærarfigur som dei ønskjer å gje "rette" svar, ville truleg vore der om eg kjende dei godt eller ikkje. Forholdet mellom intervjuar og informant er ein asymmetrisk maktrelasjon. Intervjuaren går inn i relasjonen med fagleg tyngde. Det er dessutan intervjuaren som styrer samtalen, og det handlar om informanten si livsverd. Med unge informantar vert asymmetrien endå tydelegare på grunn av aldersskilnaden (Vettenranta 2005).

Når informanten er under 16 år krevst det skriftleg samtykke frå føresette. Ein må òg søkja godkjenning frå Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. For mitt vedkomande utarbeidde eg informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre, og sende søknad til NSD umiddelbart etter at avtalen med skulen var klar. Eg kjem elles tilbake til denne prosessen seinare.

¹⁵ Steinerskulen bruker forteljning som metode òg på vidaregåande nivå.

4.2 Val av forskingsstad og informantar

Hensiktsmessig utval er i følgje Creswell (Postholm 2005) eit generelt kriterium i kvalitativ forskning. Ein må bruka informantar som har erfaring med det fenomenet ein studerer. I denne studien var det avgjerande for meg å finna informantar som hadde erfaring både med å bli fortalt for, og med sjølv å fortelja. Dette set i seg sjølv sterke avgrensingar for tilfanget av informantar og spelte delvis inn på kva aldersgruppe eg enda på.

Fordi eg sjølv har kjennskap til forteljarmiljøet frå innsida, har eg kontaktar i miljøet. Det var difor naturleg å gå via det nettverket eg hadde. I tida før studien skulle finna stad, var eg aktiv ute i miljøet og snakka først med fleire forteljarar som fortel fast i skulesamanheng, både på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Fleire synte interesse for prosjektet mitt. Medan eg var i denne fasen, fekk ei av dei eg var i kontakt med i oppdrag frå skulen sin å halda eit kurs i forteljing for åttande trinn. Dette er elevar som har høyrte forteljingar jamleg i fem år. No skulle dei læra å fortelja sjølve. Åttande trinn er elevar på ungdomstrinnet, og såleis innafor mi målgruppe. Eg tok difor kontakt med leiinga ved den aktuelle skulen og vart ønskt velkomen av dei.

Heile åttande trinn skulle gjennomgå eit kurs som strekte seg over to veker. Avtalen var at eg skulle vera til stades i dei øktene dei hadde kurset, og at eg i ettertid skulle intervjuar utvalde elevar.

4.2.1 Presentasjon av forskingsstaden

Den aktuelle skulen er ein kombinert barne- og ungdomsskule. Åttande trinn har ca 60 elevar fordelt på fire grupper (A, B, C og D). Trinnet har til disposisjon eit stort baserom og fleire tilhøyrande grupperom. Undervisinga føregår i grupper, og i større fora der to og to grupper er saman.

Skulen har hatt faste forteljarstunder dei siste fem åra. Det vil seia at elevane på åttande trinn har høyrte forteljingar ca annankvar månad sidan dei gjekk i tredje klasse¹⁶. Det er dermed grunn til å tru at omgrepa munnleg forteljing og forteljar er kjende storleikar for desse

¹⁶ For fem år sidan var termen klasse framleis i bruk, medan ein i dag bruker trinn.

elevane. Ut ifrå det norsklæraren uttaler, og den responsen eg fekk frå skuleleiinga då eg bad om løyve til prosjektet mitt, skjønar eg at dette er ein skule som har tru på forteljing og læring gjennom estetisk erfaring.

Hausten 2006 hadde desse elevane eit forteljarkurs med den faste forteljaren. Kurset strekte seg over to veker. Undervisinga var delt, slik at gruppe C og D var saman ei økt først, og deretter A og B. Kvar økt var på ein skuletime, og kvar gruppe hadde to økter kvar veke. Elevane vart inndelte i mindre grupper på 5-6 elevar. Gjennom kurset fekk elevane i fire skuletimar oppleve korleis ein forteljar kan førebu seg og korleis det er å stå føre ei forsamling og fortelja. Gruppene fekk utdelt forteljingar som dei skulle arbeida med. Dei fekk såleis ikkje noko høve til å velja ei forteljing som talar til dei, slik me har sett er viktig (Høisæter 1997). Dei har likevel fått tid til i større eller mindre grad å få eit tilhøve til den forteljinga dei skulle fortelja, og leggja sine tolkingar til forteljingane for å gjera dei til sine egne.

Kvar gruppe fekk utdelt eit eventyr som dei skulle samarbeida om å læra, og seinare fortelja for 3. trinn. Dei tre første øktene gjekk med til øvingar for å gjera seg kjent med forteljinga. Det var særleg fokus på karakterane i forteljingane. Den siste økta hadde gruppene felles framsyningar for grupper av elevar på tredje trinn, slik at alle gruppene fortalde seks gonger kvar. Forteljaren hadde i samråd med norsklæraren sett seg nokre mål for kurset: 1) Elevane skal få opplevinga av at det dei ser for seg er lettare å hugsa i ettertid og at dette kan ha overføringsverdi til andre fag. 2) Elevane skal oppleve at hardt arbeid kan føra til positive erfaringar. 3) Elevane skal sjå at ved å bruka seg sjølv og det ein har å bidra med, kan ein tilføra forteljinga noko som gjer det meir interessant å høyra på. Dette er ikkje ein evalueringsstudie, og desse måla vil difor ikkje ha noko hovudfokus i analysen min. Dei ligg der likevel som kontekstinformasjon, og eg vil koma tilbake til dei undervegs.

4.2.2 Utval av informantar

Kurset var organisert som ein del av norskundervisinga på åttande trinn. Trinnet har ein lærar som er hovudansvarleg for norskfaget, og utvalet av informantar skjedde i samarbeid med henne. Før kurset tok til, hadde lærarane foreldremøte for trinnet. Her delte dei ut

informasjonsskriv og samtykkeerklæring frå meg.¹⁷ Samstundes gav dei òg informasjonen munnleg. Eg hadde på førehand fått godkjenning av NSD¹⁸. Elevane fekk munnleg informasjon i klasserommet og frå foreldre.

Forholdet folk har til forteljing varierer frå kultur til kultur, m.a. på bakgrunn av i kva grad kulturen er basert på munnlege eller skriftlege ferdigheiter (Ong 1990). Korleis ein byggjer opp forteljinga, vil òg variera kulturar imellom. Dette gjer at i ein klasse med stor del av fleirkulturelle elevar, kan det òg vera kulturelle skilnader i kva dei tenkjer om forteljing. Sidan eg ikkje har eit fleirkulturelt perspektiv i mi problemstilling, valde eg elevar som har etnisk norsk bakgrunn som informantar, sjølv om dette i så måte ikkje er representativt for den skulen eg besøkte.

Når det gjeld tal på informantar finst det ulike tilrådingar. Polkinghorne tilrår frå fem til tjuefem, og Dukes frå tre til ti (Postholm 2005). Postholm ser det slik at ved mindre studiar bør ein velja minste tilrådde tal. ”Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid” (ibid: 43). Eg var interessert i å sjå om det kunne vera nokon samanheng mellom kjønn og kva oppleving dei hadde, og syntes det var interessant å velja ei fordeling på kjønn.

På bakgrunn av denne tankegangen bad eg norsklæraren å plukka ut to gutar og to jenter som fylte desse kriteria, og som ho i tillegg meinte at kunne ha noko å seia, og ikkje ville vera for nervøse i ein intervjusituasjon. Det var vidare eit kriterium at dei hadde fått skriftleg samtykke av foreldra, og at dei sjølve ville vera med. For å sikra anonymiteten til informantane har eg gjeve dei fiktive namn. Lærarar og forteljarar vert berre omtalt med tittel eller pronomen og skulen er ikkje namngjeven.

¹⁷ Informasjonsskriv og samtykkeerklæring finst som vedlegg bak i oppgåva.

¹⁸ Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste

4.3 Datainnsamling

I min studie er altså elevintervju den viktigaste kjelda til data. Desse var halvstrukturerte og bygde på ein temabasert intervjuguide (Kvale 2001, Postholm 2005).

For å få til truverdige data er kunnskap om konteksten viktig (Kvale 2001). Den kunnskapen som skal konstruerast om fenomenet, er avhengig av den konteksten det skjer i. Dette samsvarer med sosiokulturelle perspektiv. Læring er situert. Det var såleis viktig for meg å ha bakgrunnsinformasjon om den livsverda eg skulle få del i. Eg var til stades i kvar kursøkt. Eg gjorde ikkje notat for deltakande observasjon, men har notert inntrykk frå kurset etter kvar økt. Eg har vidare hatt samtalar med forteljaren og med norsklæraren, der eg har teke notat. Både observasjonsnotat og samtalenotat vil fungera som kontekstinformasjon i analysen av intervjuet.

4.3.1 Frå problemstilling til intervjuguide

I problemstillinga mi seier eg at munnleg forteljing innehar ulike eigenskapar eller aspekt som kan støtta læring hos unge. Det er desse eigenskapane eg søker å kasta lys over ved å intervjuar elevar med erfaring med forteljing. Elevane har gjennom fleire år hatt forteljarstunder i klassen og har eit forhold til omgrepa munnleg forteljing og forteljar. Dei veit noko om kva det vil seia å lytta til forteljing. Vidare har dei gjennomført eit kurs som gjer at dei har fått prøva seg på å vera den som fortel.

Spørsmålet om kva ved munnleg forteljing som kan støtta læring hos unge, må operasjonaliserast og konkretiserast for å tilpassa dei til målgruppa. Det er mi oppgåve å analysa intervjuet for å auka forståinga for problemstillinga. Eg valde det Kvale (2001) kallar halvstrukturert intervju. Eg laga ein intervjuguide som var delt inn i temaområde, med ulike spørsmål som eg ville innom under kvart tema. For meg vart det viktigare med ein god flyt i samtalen enn at me kom innom tema og spørsmål i nøyaktig same rekkjefølgje kvar gong. Ved sterkare struktur kunne det blitt lettare å analysa (Kvale 2001). Eg kunne då risikert å øydeleggja flyten i samtalen, og det igjen kunne gått ut over innhaldet.

Tema for intervjuet var korleis elevane opplever det å verta fortalt for, og korleis dei hadde opplevd kurset og det å sjølv skulda fortelja. Særleg viktig var det å spørja om kva informantane sjølv tenkjer at dei kan læra av å lytta eller fortelja, og om dei ser nokon

overføringsverdi til andre fag og situasjonar. På bakgrunn av dei svara informantane gav, og den teorien eg har valt, ønskjer eg å finna ut om eg kan seia noko om kva ved munnleg forteljing som kan støtta læring hos unge.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart avhaldne vel halvannen månad etter kurset. Eg intervjuar to jenter og to gutar. Intervjua føregjekk på eit av grupperomma i tilknytning til trinnet sitt baserom. Informanten og eg sat på kvar vår side av ein pult. Intervjua føregjekk i skuletida, og elevane vart tekne ut av vanleg undervising. Kvart intervju varte mellom 15 og 20 minutt. I tre av dei fire intervjuar fekk me sitja uforstyrta. Under intervjuet med Jarle¹⁹ vart me derimot forstyrta av både elevar og lærarar som hadde gløymt at me sat der, og som skulle inn og henta ting eller vaska hender. Dette førte til at me mot slutten av intervjuet kom ut av den flyten me hadde. Informanten såg heldigvis ikkje ut til å la seg merka nemneverdig med dette.

Eg tok opp alle intervjuar på band, og transkriberte dei påfølgjande dagane, medan eg framleis hadde situasjonen friskt i minne. Lydopptak er den vanlegaste måten å registrera intervju (Kvale 2001). På den måten kan intervjuaren konsentrera seg om sjølv intervjuet, i staden for å få nøyaktige notat. Ein annan fordel er at ein igjen og igjen kan gå tilbake til opptaket og merka seg pausar, tonefall og anna som kan seia noko om meininga i det som vert sagt. Lydbandet er likevel ei dekontekstualisering, idet alt visuelt, som mimikk og kroppsspråk, ikkje vert registrert. Det kan sjølvstøtt òg vera ein viss fare for at det verkar forstyrrande for informanten å skulla halda seg til ein mikrofon. På den andre sida kan ein intervjuar som skriv ned alt undervegs òg verka forstyrrande. Notat i etterkant ville vidare ført til upresise data.

Før eg starta opptaket, spurde eg den einskilde kva ho eller han visste om prosjektet og kvifor eg ville intervjuar dei. Eg informerte deretter kort om prosjektet. Dei fekk òg høve til å stilla spørsmål om det var noko dei lurte på. Det var ingen av dei fire som nytta dette høvet. Truleg var dette fordi dei faktisk ikkje hadde noko å spørja om. Det var eit intervju som i svært lita grad går inn på sensitive tema eller tema som er vanskelege å snakka om. Det kan likevel vera at dei ikkje syntes dei kjende meg godt nok til å stilla spørsmål. Eg hadde vore til stades under

¹⁹ Informantane har fått fiktive namn, slik det går fram av kap 4.3.3.

kurset, men det byrja å verta ei stund sidan. Eg vart dessutan ikkje godt kjend med dei på den tida eg var der.

4.3.3 Transkribering

Idet ein startar å transkribere, er ein òg i gang med å analysere (Kvale 2001). Det er fleire metodiske og teoretiske problem forbunde med denne prosedyren. Reint teknisk kan det oppstå problem med gjengjeving av lyd, slik at ein kan vera usikker på kva som faktisk vert sagt. Dette kan løysast ved å la fleire høyra på opptaket. I studien min har eg ikkje valt å la andre høyra, dels for å sikra anonymitet, dels av omsyn til det avgrensa omfanget denne studien er meint å ha. Eg opplevde opptaket som klart og greitt å transkribere og var sjeldan i tvil om kva informantane sa. Eg har høyrte gjennom mange gonger, og har òg høyrte det igjen i seinare tid for å sikra at eg har fått med dei nyansane eg har hatt bruk for.

Slik me òg har sett det i dei teoretiske tilnærmingane til denne oppgåva, er det stor skilnad på munnleg og skriftleg språk. Når ein skal gjera munnleg tale om til skriftleg tekst, har ein for det første eit val om teksten skal presenterast ordrett eller omskriven til skriftleg form. Det som munnleg høyrst ut som eit fornuftig resonnement, kan skriftleg bli oppfatta som usamanhengande og vanskeleg å følgja. Det kan stundom vera rett overfor den talande å gjenge teksten i omarbeidd versjon, for at informanten skal kjenna seg ivareteken (ibid.). Det vil då vera viktig å ta vare på meiningsinnhaldet. Men denne prosessen krev tolking av kva som er meiningsinnhaldet i det som vert sagt. Ved omskriving er det mi tolking av meiningsinnhaldet som vert ståande, og dette kan avvika frå det som var informanten si opphavlege mening. Det er difor viktig å nytta symbol som syner kor og i kva grad ein har gjort endringar, og av kva type desse endringane er.

Matre (1997) bruker CHAT²⁰-systemet, med nokre tilpassingar, for transkripsjon av samtalar mellom born. Med eit slikt system fangar ein opp noko av tonen i intervjuet. Ein får fram pausar, nøling, stemning eller anna som kan indikera om dei tankane dei unge presenterer, er gjennomtenkte frå før, noko dei kjem på der og då, eller noko dei seier fordi dei tenkjer at dei må gje meg eit svar. Det første valet ved transkripsjon er om det skal gjerast fonetisk eller ortografisk. Målet med min analyse er å finna meiningsinnhald. Fonetisk transkripsjon vil gje

²⁰ Codes for the Human Analysis of Transcripts

unødvendig mykje informasjon og i tillegg gjera teksten tyngre å lesa. Sidan mine informantar i utgangspunktet snakkar nært opp til bokmål, har eg valt å gjera transkripsjonane ortografiske med bokmål som skriftspråk, sjølv om resten av denne studien er skriven på nynorsk. Mine replikkar er òg gjengjevne på bokmål, trass i at eg snakkar ein vestnorsk dialekt. Dette valde eg fordi i intervjuet snakka relativt normert og utan at eg opplevde språklege misforståingar.

Transkripsjonar skal vera lettast mogleg å lesa og samstundes gje forståing av kva som vert sagt, og i kva grad av intensitet det vert sagt. Eg har nytta symbol for å markera avbrytingar, når personane snakkar i munnen på einannan, pausar, toneleie, gjentakingar m.m. Eg har valt å ikkje gjera linjeskift for kvar ytring, men skriva kvar replikk ut i eitt. Eg opplever at sitata på denne måten vert relativt lette å lesa. Symbola er i samsvar med CHAT-systemet og finst lista opp i eige vedlegg²¹. Der eg gjengjev enkeltsetningar i sjølve teksten, gjer eg det med vanleg skriftspråkleg teiknsetjing. Tre prikkar (...) indikerer då pausar. Elles er desse sitata ordrett gjengjevne som dei andre.

4.4 Min posisjon

Eg har sjølv 10 vekttal²² forteljarkunst frå Høgskulen i Oslo som ein del av eit storfag i Drama- og teaterkommunikasjon. Før det er eg barnevernspedagog. Eg har aktivt brukt munnleg forteljing i arbeid, først i barnehage og sidan i barnevernsinstitusjon. Erfaringar frå forteljarstudium og ikkje minst frå arbeid med born, gjer at eg går inn i denne studien med forventingar og ønske om funn som kan støtta problemstillinga mi. Eg har sjølv opplevd å vera den forteljaren som har kome inn i ei gruppe med urolege born, starta eit ”det var ein gong...”, fått full merksemd og responsen ”kan jeg fortelle nå?” etterpå. Slike erfaringar er ein del av meg, men gjev meg òg forventingar som eg må vera klar over og til ei viss grad prøva å leggja til sides når eg no går inn i materialet. Det er likevel ikkje mogleg i kvalitativ forskning at forskaren er objektiv. Forskaren er sjølv den viktigaste reiskapen (Postholm 2005).

Det gjer òg at eg har med meg ei anna førforståing enn eg ville hatt om eg ikkje hadde denne kunnskapen og desse erfaringane. Det gjer at eg vil kunna lesa andre ting ut av intervjuet enn

²¹ Vedlegg nr. 3

²² Eg tok faget i 2000. 10 vekttal tilsvarer 30 studiepoeng i dag.

den som ikkje har denne førforståinga. Eg har intervjuar elevar som har ein del av den same forståinga av forteljing som det eg har. Unge som har høyrte munnleg forteljing i fem år, har naturleg nok andre referansar enn dei som ikkje har denne erfaringa. Utan den kunnskapen eg har på førehand, ville eg kanskje oversett ein del informasjon som kan liggja implisitt i ei utsegn. Eg var dessutan til stades under det forteljarkurset desse elevane hadde. Der vart eg presentert som "ein annan forteljar". Mine informantar visste med andre ord om min bakgrunn då dei vart intervjuar. Dette kan òg føra til at dei refererer til ting som dei tenkjer eg er innforstått med. Samstundes kan det at denne kunnskapen er ein del av meg, ha vore med å hindra meg i å stilla oppfølgjande spørsmål for å verifisera mi tolking av eit svar, eller for å få utdjupa informanten si "forteljing".

4.5 Analysetilnærming

Analyse skjer i alle trinn av intervjuundersøkinga (Kvale 2001). I løpet av intervjuet kan både intervjuobjekt og intervjuar få ny innsikt. Som intervjuar kan ein stilla oppfølgingsspørsmål undervegs. På denne måten kan ein umiddelbart få eit svar på om ein har forstått utsegna rett. Ideelt sett er analysen såleis ferdig når intervjuet er ferdig (ibid.). Ved halvstrukturete intervju har ein nettopp den fordel at ein har høve til å følgja eit spor utan slavisk å måtta følgja intervjuguiden. Studien min ber preg av dette. Eg ser at dei fire intervjuar artar seg ulikt etter kva den einskilde snakka mest om. Intervjuar er likevel ikkje ferdiganalyserte, slik idealet er.

Slik eg har vore inne på det, skjer det òg analyse idet ein transkriberer intervjuar. I transkripsjonane føretok eg val som har fått konsekvensar for korleis eg les intervjuar. Gjennom gjentekne gjennomlesingar av transkripsjonane har eg oppfatta stadig meir av innhaldet. Stundom har eg òg gått tilbake til lydopptaket for å korrigera inntrykket. Det Kvale (2001) kallar den verkelege analysen, er likevel det eg skal ta til med no. Eg skal presentera funna mine og syna korleis dei kan kasta lys over problemstillinga. Det finst fleire måtar å gjera ein analyse. Ein vanleg tilnærmingsmåte er å koda utsegner i kategoriar. Ein annan måte er å ordna utsegnene slik at ein presenterer den einskilde informanten si forteljing. Eg har for denne studien valt ein variant av kategorisering. Dette er intervju om forteljing, men eg har i lita grad bede informantane om å fortelja. Eg seier dessutan i problemstillinga mi at den munnlege forteljinga har ulike aspekt som kan støtta læring hos unge. Såleis finn eg det

ryddig å ordna intervjusvara i ulike grupper som kan kasta lys over nettopp desse aspekta når eg no skal presentera dei.

Eg har sagt at munnleg forteljing kan støtta læring. Eg har vidare presisert at eg vil sjå på både det å lytta til forteljing og det å fortelja sjølv. Elevane eg har intervjuar, har erfaring med begge delar, men mest med å lytta. I sosiokulturell læringsteori går erfaringa igjen som eit viktig utgangspunkt for læring. Når eg spør informantane om deira oppleving av det å lytta og av det å fortelja, bed eg dei om å skildra erfaringane sine. Gjennom dei refleksjonane dei gjer over opplevingane, kjem dei òg inn på kva dei har lært om det å fortelja, om forteljinga som ligg til grunn og om strategiar som kan nyttast til anna læring. I intervjuguiden har eg skilt mellom oppleving og læring i to ulike hovudbolkar. Det som slo meg då eg las gjennom transkripsjonane dei første gongene, var at elevane synest å ha svært konkrete synspunkt på kva dei lærer. Dette er knytt til den munnlege forteljarteknikken og til det å skriva eventyr. Etter fleire lesingar ser eg i større grad at dei reflekterer over strategiar som dei ikkje sjølv knyter til læring, men som likevel ligg der som vesentlege for læring.

Gjennom den teoretiske framstillinga har eg synt at munnleg forteljing er eit møte mellom forteljar, lyttar og forteljing. Det er eit utgangspunkt for denne studien at både det å lytta og det å fortelja kan støtta læring. Når eg no skal laga kategoriar for presentasjon av funn, vel eg å sortera i hovudkategoriar som er henta frå teoretisk arbeid med problemstilling og intervjuguide. Eg opplever desse som dekkande, men for vide til å stå åleine. Eg deler dei difor inn i underkategoriar som dels er henta frå teori og dels frå gjennomlesingar av empiri, slik det kjem fram av det følgjande.

Eg vel å starta med *opplevinga av å bli fortalt for*. Dette er ein vid hovudkategori som omhandlar alt det som informantane seier om denne opplevinga. For å presisera, vel eg tre underkategoriar. *Innleving og mimetisk kommunikasjon* er kjenneteikn som informantane gjev den gode forteljaren. *Fridom frå teksten* representerer det teorien seier om skiljet mellom munnleg og skriftleg forteljing, og det tilhøvet ein får til språket og framstillinga. Her kjem også dialogen mellom forteljaren og tilhøyraren inn. *Å hugsa* er sentralt for å læra. Dette er òg eit omgrep eg har handsama i teoriframstillinga og som eg har henta derifrå. Her gjeld det i kva grad tilhøyraren hugsar forteljinga i etterkant.

Den neste hovudkategorien kallar eg *oppleving av kurset og det å fortelja*. Den første underkategorien her handlar om *å læra forteljarteknikk*. Her handlar det om erfaringsbasert

læring av ferdigheita munnleg forteljing. Denne grunnleggjendeg eg såleis i teorien. Eg har òg valt å ha ein underkategori om *å overvinna nervøsiteten*. Her er det igjen snakk om erfaring og meistring av ferdigheit, men det er dei unge sin innfallsvinkel til temaet. *Gjensidig kommunikasjon i munnleg forteljing* er noko som går igjen i teoriframstillinga. Også dette finn eg relevant ut ifrå empirien, slik eg viser det i tredje og siste underkategori.

Opplevinga av å forstå forteljinga er ein sentral hovudkategori, som, lik dei to føregåande, er teoribasert. Her kjem alt som har med forståing, anten det dreiar seg om å fortelja eller å lytta til forteljing. Først kjem ein empiribasert underkategori om *aktualiteten til forteljingane*. Deretter kjem ein teoribasert underkategori om *fortolking* eller *å forstå samanhengar*. Til slutt ser eg på i kva grad informantane identifiserer *strukturar* eller *det typiske* i forteljingar. Denne kategorien er òg henta frå teorien.

Den fjerde hovudkategorien handlar om *opplevinga av læringsutbyte* elevane sjølve sit igjen med. Sidan eg kjem inn på læring undervegs, kan det synast overflødig å velja å ha dette som ein eigen kategori. Eg opplever likevel ved gjennomlesing at elevane er meir konkrete i refleksjonane om læring når dei vert spurde direkte om det som har med læring å gjera, slik eg òg har vore inne på over. Eg vel difor å halda på dette som ein eigen kategori. *Å læra munnleg framføring* er den første underkategorien her. Denne kom til på bakgrunn av det elevane seier dei lærer, men finn òg grunnlag i teorien. Det same gjeld den neste, *å læra munnleg aktivitet*, som omhandlar den daglege munnlege klasseromsaktiviteten. *Minneteknikk* er derimot ein kategori eg har med meg frå teorigrunnlaget. Denne er i første rekkje knytt til kva dei lærer av å fortelja. Å hugsa det ein har lytta til er gjennomgått under den første hovudkategorien.

Femte og siste hovudkategori handlar om *opplevinga av overføringsverdi*. *Støtte for skriftleg ferdigheit* er henta i teorigrunnlaget. Her handlar det om å bruka den munnlege forteljinga som eksempelforteljing når ein sjølv skal skriva forteljingar. *Støtte for diskursiv aktivitet* er også henta frå teorien. Her spør eg om læring av planlagd munnleg forteljing kan påverka ferdigheita å fortelja som del av samtale med andre.

I presentasjon og analyse av funn har eg brukt illustrerande intervjusitat som overskrifter på underkategoriane. Eg presiserer kva det handlar om i kursiv under kvar overskrift.

4.6 Validitet og reliabilitet

Om ei undersøking er valid, vil det seia at ho undersøker det ho er meint å undersøkje. Er undersøkinga reliabel, så handlar det tradisjonelt om konsistensen av resultatet, om andre forskarar ville fått dei same resultata. Generaliserbarheit er òg knytt til desse to, i det Kvale (2001) kallar ei vitskapleg heilag treeining. Kan ein nytta kunnskapen om utvalet til å seia noko om populasjonen? Desse omgrepa er utvikla i ein positivistisk forskningstradisjon.

Motstandarar av kvalitativ forskning har med utgangspunkt i desse omgrepa argumentert for at kvalitativ forskning ikkje kan seiast å vera verkeleg forskning eller vitskap (Maxwell 1992, Kvale 2001). Einskilde kvalitative forskarar har valt å heller nytta andre omgrep, men både Maxwell og Kvale argumenterer for å bruka dei same omgrepa, men omdefinerte til ein kvalitativ forskningssituasjon. Desse omgrepa har vore sett i samanheng med eit korrespondansesyn på sanning, og i kvalitativ forskning gjer ein ikkje krav på ein slik korrespondanse (Kvale 2001).

Eg ønskjer med denne studien å seia noko om desse ungdomane sitt forhold til forteljing og læring. Fire ungdomar frå same trinn på same skule gjev ikkje på nokon måte høve for å generalisera til ein større populasjon. Det er ikkje vanleg å ha mål om generalisering i kvalitative studie (Kvale 2001). Eg ser heller ikkje generalisering som eit mål for meg. Eg kan likevel seia noko om kva informantane er samde om, og kva dei opplever ulikt for å kasta lys over korleis desse utvalde elevane opplever forteljing og læring.

4.6.1 Validitet

Validitet handlar om forholdet mellom det som er forska på, og korleis dette vert framstilt i til dømes ein rapport (Maxwell 1992). Det er framstillinga eller tolkingane, ikkje data, som kan vurderast som valide eller ikkje valide. Maxwell deler validitetsomgrepet i fem kategoriar: Deskriptiv, fortolkande og teoretisk validitet, generaliserbarheit og evalueringsvaliditet.

Eg har allereie konstatert at generalisering ikkje er eit mål i min studie. Når det gjeld evalueringsvaliditet, handlar det om ei vurdering eller evaluering av dei meiningane som kjem fram i intervjuet. Eg studerer opplevingar av eit fenomen og har ingen mål om å evaluera desse opplevingane. Eg ser derimot deskriptiv, fortolkande og teoretisk validitet som relevante for min studie, og vil gå nærare inn på desse.

Deskriptiv validitet refererer til i kva grad ei framstilling er nøyaktig. Her kjem mellom anna valet av transkriberingssystem. Kor nøyaktig er det som vart sagt gjengjeve? Det utvalet eg gjer når eg no skal presentera utdrag frå materialet, får òg følgjer for deskriptiv validitet. Det som er utelate i framstillinga er rekna som ein trussel mot deskriptiv validitet. Gjengjeving – eller manglande gjengjeving av – pausar, avbrytingar, stemmeleie, tonefall og annan nonverbal kommunikasjon kan vera avgjerande for om datamaterialet kan reknast for valid. Eg har tidlegare gjort greie for val av transkriberingssystem. Bruken av eit slikt system, med symbol for pausar, gjentakingar, avbrytingar og meir, gjer at eg i størst mogleg grad kan sikra deskriptiv validitet. Eg har likevel valt ein variant utan for mykje unødvendig informasjon. Studien sitt føremål avgjer val av system og kor nøyaktig ein skal vera.

I *fortolkande* validitet ligg synet på korleis data skal tolkast. Kva meining har fenomenet for dei som har opplevd det og uttalt seg om det? Fortolkande validitet er av stor relevans for min studie. Eg skal gjennom analyse av intervjuet koma fram til kva informantane meiner om læring gjennom munnleg forteljing. I dette arbeidet skal eg tolka kva meining som ligg bak det dei seier. Eg gjer mine tolkingar av kva dei legg i ord og utsegner, på bakgrunn av teori og kontekst. Utsegnene vert såleis tolka ut ifrå den situasjonen dei er uttalt på bakgrunn av, og med omsyn til nonverbal kommunikasjon som nøling, pause, stemmeleie etc. Sjølv om eg har prøvd å stilla meg mest mogleg nøytral, har eg med meg den bakgrunnen eg har som både forteljar og tilhøyrar. Det gjeld ifølgje Maxwell (1992) i størst mogleg grad å ta utgangspunkt i informantane sitt språk og omgrepsbruk i fortolkinga.

Fordi eg har den fagbakgrunnen eg har, kan eg ha fortolka undervegs utan å stilla viktige, oppklarande oppfølgjings spørsmål. Dette kan trua fortolkingsvaliditeteten, idet eg kan ta samanhengar for gjevne som andre ikkje vil sjå eller vera samde i.

Deskriptiv og fortolkande validitet handlar begge om å bruka omgrep nøyaktig i *skildringa* av eit fenomen. *Teoretisk* validitet handlar om gyldig bruk av teoriar og omgrep for å *grunnge* funna. Spørsmålet vert om dei omgrepa eg har henta frå teorien, høver inn i informantane si oppleving av fenomenet. I mi undersøking har munnleg forteljing og læring vore sentrale omgrep. Overfor informantane har eg brukt forteljing eller verbet å fortelja. Eg ser i ettertid at forteljing med fordel kunne vore tydelegare definert for informantane. Dei synest med sin erfaringsbakgrunn å assosiera forteljing med eventyr. Då eg stilte spørsmål om dei sjølv fortalde, meinte eg òg forteljingar om det som har skjedd o.l. Dei synest å tenkja eventyr og

måtte ha forklaringar for å kunna seia noko om at dei fortalde slike kvardagsforteljingar. Også læringsomgrepet synest dei å tolka svært bokstaveleg. Det er stort sett det å laga forteljingar sjølv, eller endå meir konkret, det å fortelja munnleg som synest å vera læringsresultat. Gjennom intervjuar ser eg likevel at mykje av det som kjem opp kan knytast til læringsteori. For skuleelevar er det lett for at berre det som går direkte på fag vert oppfatta som læring (Haugsted 1996). Med eit sosiokulturelt læringsomgrep er derimot læring av strategiar og læring i sosiale kontekstar like viktig som det reint faglege.

Sjølv om det ikkje er eit mål at studien skal vera generaliserbar, kan det vera eit poeng at svara skal vera representative for gruppa. Når eg ber ein lærar som kjenner elevane om å plukka informantar, kan det tenkjast at ho vil velja elevar som vil gje dei svara ho ønskjer, eller dei svara ho trur eg ønskjer. Det kan òg vera at elevane sjølve vil velja å svara slik dei trur eg vil ha det. Dette kan vera fordi dei fekk vita ved første introduksjon at eg er forteljar, eller fordi dei ser meg som ein lærarfigur, slik eg har vore inne på før.

Elevane si erfaring er ikkje knytt berre til éin type forteljingar (eventyr), men òg til éin forteljar. Det er den same forteljaren som har vore tilsett dei fem åra. Når informantane skal skildra ein god forteljar, er det såleis i første rekkje henne dei har som eit førebilete. Omgrepet forteljar kan såleis vera spesifikt knytt til ein person og hennar måte å fortelja, medan kvar forteljar vil ha sin individuelle stil. Vidare har elevane berre hatt eitt kurs i forteljing, og dette var relativt kortvarig. Dei erfaringane dei har med å fortelja sjølve, er såleis noko avgrensa og ikkje ein naturleg del av livsverda deira. Det er i større grad det å bli fortalt for, sidan dette er noko dei har opplevd mange gonger og over fleire år.

Vidare hadde det gått ei tid frå kurset til intervjuar. Dei hadde heller ikkje hatt noka forteljarstund med forteljaren i mellomtida. Dette opphaldet kan på den eine sida føra til vanskar med å sjå samanhengar og dermed generelt med å svara. Øyvind uttalte ein gong at han ikkje hugsa så godt kva dei hadde gjort. All fire synest likevel å ha nokså detaljerte minne av kva som skjedde. Samstundes er alle tidvis nokså nøkterne i svara sine sjølv om dei gjev tydeleg uttrykk for at dei liker forteljing. Hadde eg intervjuar dei like etter kurset, hadde dei truleg hugsa betre og hatt klarare tankar om det dei hadde vore med på. Eg kunne opplevd større grad av entusiasme, men det er òg ein sjanse for at svara ville vore mindre representative fordi nærleiken til opplevinga var større.

For informantane er truleg det å verta intervjuja ein ukjend kontekst. Dette kan gjera dei usikre på situasjonen og dermed påverka dei svara dei gjev. Det at eg ikkje hadde vorte kjent med informantane, kan òg ha ført til at det vart dårlegare flyt i samtalen enn det ville vore om eg kjende dei betre. Under intervjuet med Jarle vart me i tillegg avbrotne av andre. Dette gjorde at intervjuet mot slutten vart litt meir springande enn nødvendig, fordi eg mista litt tråden i spørsmåla. Han såg likevel ikkje ut til å mista fokus som informant.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor pålitelege resultata i ein studie er (Kvale 2001). Korleis spørsmåla er stilt, vil påverka kva svar ein får. Det er vanleg å tenkja leiande spørsmål som ein trussel mot reliabiliteten. Eg ser at eg einskilde stader i intervjuja har vore leiande i spørsmålsstillinga mi. Dette er særleg når det vert pausar og informanten ikkje synest å skjøna spørsmålet. Kvale (2001) argumenterer likevel for at det er for lite leiande spørsmål i kvalitativ forskning. Han meiner me ved å stilla leiande (oppfølgjings)spørsmål kan sjekka reliabiliteten i svaret. Eg opplevde òg gjennom intervjuet at eg stilte spørsmål som var leiande, men der intervjuobjektet likevel avkrefta det eg spurde om. I slike tilfelle er det grunn til å tenkja at svaret er truverdig.

Reliabilitet refererer i følgje Maxwell (1992) ikkje til eit aspekt ved validitet, men til ein spesiell type trussel mot validitet. Å involvera fleire forskarar i transkripsjon av data vil styrkja deskriptiv validitet. Dersom ulike observatørar eller ulike metodar produserer ulike deskriptive data eller rapportar av same situasjon, er det ein trussel mot deskriptiv validitet. Denne kan løysast ved kommunikasjon. Dersom eg hadde fått andre med på transkribering, ville det ha styrkt reliabiliteten til studien. Det ville òg ha styrkja reliabiliteten å la fleire forskarar delta i analysen av funna (Kvale 2001). Ein annan måte å styrkja reliabiliteten er å presentera døme på det materialet som skal tolkast og forklara eksplisitt alle trinna i analysen (ibid.). På denne måten kan lesaren følgja etter og kontrollera det som er gjort. Med dette kapitlet har eg forklart trinna i analysen min. I det følgjande kapitlet vil eg gje eksempel på materialet og korleis eg tolkar det.

5. Presentasjon og analyse av funn

Eg skal i det følgjande presentera og analysera funna mine. Eg har brukt intervju som metode, slik eg har gjort greie for i førre kapittel. Det er i hovudsak transkripsjonane av intervjuet eg analyserer. Allereie i transkriberingsprosessen ligg det, som nemnt, ein analyse. Når ein gjer det som i utgangspunktet var munnleg til skriftleg materiale, ligg det mange vurderingar i denne prosessen (Kvale 2001). Den skriftlege forma er likevel naudsynleg for å kunna studera ordet (Ong 1990).

5.1 Opplevinga av å bli fortalt for

Skulen si oppgåve er å gjera elevane rusta til å delta i samfunnet (Bruner 1997). Viktigare enn å prenta inn i dei kunnskap, er det å læra dei strategiar for læring og for kunnskapskonstruksjon. Dei treng å læra å læra, og dei må ønskja å læra. Strategiane kan vera å hugsa, å forstå, å nytta fysiske og språklege reiskapar, å samarbeida med andre, å delta i dialog (Säljö 2006). Å laga og fortelja forteljingar kan fungera som ein språkleg reiskap for å forstå. Det er eit sterkt møte når nokon fortel for andre (Høisæter 1997). Eg har tidlegare sett på den nærleiken som er mellom forteljaren og forteljinga, og korleis dette verkar inn på lyttaren. For ein læringssituasjon er konsentrasjon viktig. Det å følgja med er avgjerande for å hugsa og forstå det som vert sagt.

Elevane skal læra å bruka kulturelle reiskapar for å verta kompetente deltakarar i ein kultur. For å læra å bruka munnleg forteljing som støtte for læring må dei i første rekkje ha kjennskap til kva munnleg forteljing er. Dei elevane som eg har intervjuet, har gjennom fem år jamleg lytta til munnleg forteljing. Dei kan noko om forteljing, og dei kan noko om kva som skil munnleg forteljing frå den skriftlege. Dette har dei lært av erfaring. Gjennom sine møte med forteljar og forteljingar, har dei ikkje berre fått kjennskap til sjølve forteljinga, men òg til korleis ein god forteljar fortel. Ved å oppleva noko som bra, kan ein få eit ønske om å gjera det same. Slik kan forteljaren fungera som ein modell for læring. Eg vil i dei følgjande avsnitt sjå på korleis elevane erfarer det å verta fortalt for, og korleis dei ser at dei kan læra av dette.

5.1.1 “Han lever seg liksom inn...”

Opplevinga av innleving og mimetisk kommunikasjon hos den som fortel

Læring handlar om at individet skal handtera kulturelle reiskapar og verta kompetent aktør i ulike verksemdar (Säljö 2006). Munnleg forteljing kan vera ein kulturell reiskap.

Forteljingane i kulturen er kjelder til å forstå kulturen. Idet ein lyttar til ei forteljing, må ein halda seg til det ein høyrer, og leggja si eiga fortolking og forståing av (kausale) samanhengar til handlingsforløpet eller *historia* (Bruner 1986, Aaslestad 1999). Like viktig kan det vera å læra å fortelja sjølv. Ein inngang til å læra munnleg forteljing er å oppleva ein forteljar som ein får lyst til å imitera. Dette krev at ein greier å leggja merke til kva denne gjer. For at forteljinga skal nå fram til individet, slik at læring kan oppstå, er det naudsynleg at forteljaren og forteljinga møter individet som lyttar, slik at han eller ho får ein motivasjon for læring. Forteljaren må sjølv vera open for dialog. Dersom den som lyttar har positive opplevingar av det å lytta til forteljing, kan dette tolkast som eit teikn på at dei kjenner seg møtt, at ytringa når mottakaren (Bakhtin 2005). Forteljaren opnar for dialog ved sjølv å ”lytta” til eiga forteljing og til lyttarane sine reaksjonar (Nesje 2004). Dersom forteljaren greier dette, vil ho eller han òg greia å fortelja på ein slik måte at lyttarane vert engasjerte og haldne fast i den rolla dei har som lyttarar. Dei erfaringane informantane mine har med å verta fortalt for, kan såleis spegla ei oppleving av dialogen mellom forteljar, forteljing og lyttar.

På spørsmål om dei liker forteljing, svarar alle informantane ja. Når eg spør vidare kva det er som gjer at dei likar det, verkar det vanskelegare å svara. Nina svarer noko vagt: ”da får man høre det”. Når eg spør kva som kjenneteiknar ein god forteljar seier Nina at

N: Han lever seg liksom inn i rollene og # <forteller bra>

K: < Mm> Mm Hvordan forteller bra’

N: Eh #3 Når for eksempel noen snakker da # så lager han sånne stemmer og # ikke bare ha den samme stemmen hele tiden’ # Det gjør det litt spennende å høre på, også _

Nina seier det er spanande å høyra på når forteljaren varierer stemmene til karakterane i forteljinga. Ho synest òg å bruka dette som døme på at forteljaren lever seg inn. Seinare i intervjuet spør eg henne korleis ein syner at ein lever seg inn. Då svarer ho: ”Bruke kroppen... og stemmen... til forskjellige stemmer.” Øyvind seier at ”hun bruker mye kroppen liksom... og stemmen”, når han skildrar forteljaren. Seinare seier han at ho bruker

”bevegelser” og ”høy stemme” og at ”hun er god til å gjøre den [stemma] om til sånne hekser og sånn”. Øyvind bruker altså ikkje ordet innleving, men synest likevel å skildra forteljaren på liknande vis som det Nina gjer. Karianne òg er oppteken av innleving og av stemmebruk: ”Hun pleier å leve seg inn i selve eventyret og så er hun ikke så veldig nervøs da. Og så forteller hun veldig høyt.” For Karianne er det meir stemmestyrke enn stemmeimitasjon som synest viktig.

Jarle seier at ein god forteljar er ”en som greier å improvisere og... en som greier å leve seg inn i fortellingen liksom”. Han går ikkje her vidare inn på kva det er som syner at ein lever seg inn, og nemner ikkje kropp og stemme som svar på dette spørsmålet. Seinare, når me snakkar om kva han lærte av kurset, seier han: ”Innlevelse. At du må snakke med sånne stemmer som hører til den personen eller det dyret”. Måten han seier dette på kan tolkast som om han har lært dette av kurset utan at det nødvendigvis var det han har tenkt mest på når han har lytta til forteljing. Dette samstemmer med at han ikkje trekte det fram då han skulle skildra ein god forteljar.

Innleving er altså eit sentralt element når informantane skal skildra ein god forteljar. Tre av dei fire bruker ordet innleving. Og innleving kan synast gjennom den mimetiske kommunikasjonen med stemmestyrke, stemmeimitasjon og gestar som det informantane mine trekkjer fram. Av dei oppgåvene elevane fekk på kurset, var då òg desse elementa særleg vektlagde. Det kan truleg delvis forklara kvifor det er dette dei òg trekkjer fram hos ”sin” forteljar. Innleving og mimetisk kommunikasjon er eigenskapar hos ein munnleg forteljar, og såleis aspekt ved den munnlege forteljinga. Den mimetiske kommunikasjonen er ei støtte for den språklege. Ved kroppsspråk og stemme kan forteljaren understreka det uttalte, framheva poeng og gjera det spanande. Det er dermed med på å skapa positive assosiasjonar til det å verta fortalt for. Det mimetiske kan verta ei støtte for å læra å fortelja. Ved tydeleggjering av det som vert sagt, kan det òg vera med på å styrkja forståinga av forteljinga.

Innleving kan synast gjennom forholdet til det ein fortel. At Jarle snakkar om improvisasjon er interessant, sjølv om han er den einaste. Han har gjennom erfaring lært at ein forteljar ikkje treng å vera bunden til teksten. Me har sett at som forteljar gjeld det å kunna bruka eigne ord (eller formular) på ein kjend historie (Høisæter 1997, Jerstad 2002). Ein vel dei orda som

høver her og no. Korleis ein fortel, er avhengig av eiga tolking av det som er historia²³, anten denne er fiktiv eller ”sann” (Bruner 1986, Aaslestad 1999), og av medvitet og merksemda forteljaren har til den eller dei som lyttar (Bakhtin 2005). Munnleg forteljing handlar altså òg om å læra å bruka språket til å formidla noko munnleg. Det å ikkje vera tekstbunden opnar nettopp for høve til å ta med seg dialogen inn i forteljinga. Det legg òg tilhøva til rette for å hugsa og forstå forteljinga, slik at elevane kan læra noko om korleis dei sjølve kan laga ei forteljing. Dette kjem eg tilbake til.

Alle informantane reflekterer over kva som kjenneteiknar ein god forteljar. Dei syner at dei har lært noko om det å fortelja ved å lytta. Denne refleksjonen kan vera eit teikn på at det har funne stad ein dialog mellom forteljar, forteljing og tilhøyrarar. Forteljaren har greidd å vekke interesse ved å treffa målgruppa (eller i alle fall utvalet) med forteljingane og måten å formidla dei på. Ved å lytta til munnleg forteljing har elevane fått støtte til læring av munnleg ferdigheit. Dette inneber både å lytta og å fortelja.

5.1.2 “... men hvis noen leser for meg, så liker jeg best å lese selv”

Opplevinga av forteljaren sin fridom frå tekst – skiljet mellom munnleg og skriftleg forteljing

Fortalt tekst verkar mykje sterkare på borna enn skriven tekst (Høisæter 1997). ”Det er ei sterk oppleving at ein vaksen lener seg fram og ser ein inn i augene og fortel noko på ein inntrengande måte” (ibid.: 18). Forteljaren er sjølv ei kjelde, ikkje berre ein kanal, slik ein som les høgt vil vera. Orda som vert presentert, kjem direkte frå forteljaren og kan ikkje lausrivast frå denne. I tillegg kjem den direkte kommunikasjonen som situasjonen tillèt – og framtvingar. Vidare er munnleg språk meir grunnleggjande enn det skriftlege, og såleis lettare å forstå (Vygotskij 1995, Säljö 2006). Den munnlege kommunikasjonen kan dessutan støttast av mimetisk kommunikasjon. Den munnlege forteljarsituasjonen gjev som me har sett eit godt utgangspunkt for dialog (Bakhtin 2005), som igjen er viktig for forståing og læring. Norsklæraren som eg samarbeidde med i studien, seier at ho særleg ser dette igjen hos ein del svake elevar. Ho har opplevd at elevar som i andre faglege samanhengar syner konsentrasjons-vanskar og presterer svakt, sit svært konsentrerte under forteljinga og etterpå demonstrerer at dei hugsar og har forstått.

²³ Jf skilnaden mellom historie og forteljing i kap 3.1.

Karianne er oppteken av skiljet mellom å lesa høgt og å verta fortalt for:

Kr: Liker du at noen forteller for deg’

Ka: # ja # men hvis noen leser for meg så liksom liker jeg best å lese selv # for å si det sånn+...

(...)

Ka: Noen ganger når vi skal lese noveller og sånn så kan det hende at han # [namnet på læraren] leser for oss for eksempel- Og så # jeg klarer jo å følge(!) med # men noen ganger er det sånn +... (latter)

Her greier ikkje Karianne heilt å seia kva ho meiner. Eg ser at eg kunne vore meir pågåande her, og stilt fleire spørsmål for å få fram kva ho meiner. Når ho seier ”jeg klarer jo å *følge* med”, så seier ho det med eit tonefall som kan tolkast som om at ho synest det er lettare å følgja med når ho vert fortalt for enn når nokon les høgt. Dette kan støttast av at ho fleire gonger under intervjuet kjem inn på at ho følgjer med når forteljaren fortel: ”Jeg pleier jo å følge med på henne”, ”Jeg pleier jo å høre på henne...”. Det kan synast som om det er noko ved munnleg forteljing som gjer at Karianne synest det er lett å følgja med. Å følgja med er sentralt for læring. Utan at ein greier å følgja med, kan ein korkje hugsa eller forstå det som skal lærast (Säljö 2006).

I Karianne sin karakteristikk av ein god forteljar legg ho gjentekne gonger vekt på innleving. På direkte spørsmål om kva ”deira” forteljar gjer, seier ho, slik eg òg synte under førre overskrift: ”Hun lever seg inn i selve eventyret, og så er hun ikke så veldig nervøs. Og så forteller hun veldig høyt...” Seinare når me snakkar om kva ein kan lære av å høyra på forteljing og kva ho lærte på kurset, så kjem ho tilbake til det med innleving og høg stemme. Erfaring med å verta fortalt for, kombinert med erfaring med høgtlesing, har støtta Karianne si forståing av at det er ein skilnad mellom desse to opplevingane. Denne skilnaden synest ho å knyta til at det er lettare å følgja med når ein fortel. Og dette har kanskje samanheng med grad av innleving, og mimetisk kommunikasjon. Det kan òg knytast til skilnaden mellom det munnlege og det skriftlege språket.

Jarle seier òg at han synest det er skilnad på munnleg forteljing og høgtlesing. ”Man blir liksom bundet til teksten når man leser høyt fra en bok.” Like før har han skildra ein god forteljar som ”en som greier å improvisere og... en som greier å leve seg inn i fortellingen”. Det å vera tekstbunden er ein svært konkret og grunnleggjande skilnad mellom munnleg forteljing og høgtlesing. Det er med på å gjera forteljaren og forteljinga uløysleg knytte til

kvarandre slik Høisæter (1997) skildrar det. Forteljaren må på ein annan måte stå inne for forteljinga fordi forteljinga vert oppfatta som ein del av henne. Orda vert uttalt og forsvinn, medan ei skriftleg forteljing vert ståande på papiret og kan lausrivast både frå den som har skrive og den som eventuelt les høgt. Jarle ser at forteljaren improviserer over den forteljinga ho allereie kan. Det er *forteljinga* som er improvisert – *historia* ligg i botnen som ein kjend storleik. Ein må hugsa historia som ligg bak, ein må leggja til eigne tolkingar og ein må kunna bruka språket til å få fram dei meiningane ein sjølv tillegg historia. Her kjem igjen dialogen inn. I situasjonar der forteljar og forteljing møter lyttar skjer det kommunikasjon som gjer at forteljinga vert presentert akkurat slik ho vert. Både for den som fortel og for den som lyttar, kan ny innsikt oppstå undervegs i forteljeprosessen. Dette kan gjelda innsikt både i narrative samanhengar og om ferdigheita munnleg forteljing.

Nina òg er oppteken av innleving. Som me har sett, er informantane i stor grad samde om kva som kjenneteiknar ein god forteljar. Ho er derimot ikkje så oppteken av at det er eit skilje mellom høgtlesing og munnleg forteljing. Når eg spør om det er skilnad, svarer ho ”Ne-ei, egentlig ikke”. Dette spørsmålet kjem etter at ho har sagt at stemmeimitasjon gjer det spanande å høyra på forteljing. Oppfølgjingsspørsmålet mitt er: ”Du synest egentlig det er like spennende?” og ho stadfestar dette med ”eeh... ja”. Ein som les høgt kan òg imitera stemmer, og leva seg inn, sjølv om han ikkje er lausriven frå tekst. Nokon annan skilnad har ikkje Nina tenkt over at finst mellom munnleg forteljing og høgtlesing.

Gjennom den innlevinga og den dialogen som ligg i munnleg forteljing, har elevane opplevd at munnleg forteljing er lett å følgja med på. Dette kan vera ein eigenskap ved munnleg forteljing som støttar læring.

5.1.3 “Jeg husker det fordi det er interessant”

Opplevinga av å hugsa det som vert fortalt

Eg stilte informantane spørsmål om dei hugsar forteljinga etter å ha lytta, om dei hugsar og forstår temaet og kva dei eventuelt trur er årsaka til at dei hugsar. Eg lurte òg på om dei nokon gong har fortalt forteljinga vidare. Eg tenkjer at om nokon har fortalt vidare, kan det vera ein indikasjon på at forteljinga har vekt interesse hos vedkomande. Dette kan eg mellom anna kopla til Benjamin (1991), som seier at dersom forteljinga treff tilhøyraren, vil han leggja dei erfaringane han får del i gjennom forteljinga til sine eigne og la dei få utløp gjennom å fortelja

vidare seinare. Bakhtin (2005) meiner at dialogen kan syna seg i at ei ytring kan bera i seg spor av tidlegare ytringar eller ytrarar. Eg ville finna ut om mine informantar har noko oppleving av dette. Å følgja med og å hugsa er sentrale eigenskapar for å få til læring (Säljö 2006). Når ein bringer noko vidare, må ein bruka språket til å setja ord på det ein sjølv har forstått av det ein hugsar. Dermed bruker ein språket som reiskap for eiga forståing og eige minne. Ved å sjølv fortelja vidare testar ein om ein hugsar og om ein har forstått, eller med andre ord om læring har funne stad.

Alle mine informantar stadfestar at dei bruker å hugsa forteljinga i ettertid. Når eg spør vidare om dei har nokre tankar om kva som gjer at dei hugsar, er svara litt varierende.

N: Kanskje det er fordi man syns det er interessant å høre på'

K: Mm'

N: # interessant- Og derfor husker man det' Vet ikke'

K: Ja_ Kanskje det'

Måten samtalen går føre seg her, gjer at eg får inntrykk av at dette er tankar som Nina tenkjer her og no. Det er truleg ikkje noko ho har brukt tid på å tenkja på, men heller ikkje noko ho har frå andre. For henne er forteljing interessant å høyra på, og kanskje er det difor ho hugsar forteljinga etterpå. Nina seier òg at ho nokon gonger kan ha fortalt forteljingane til forteljaren vidare: "Jeg har kanskje noen ganger gjort det". Det er ikkje noko ho gjer kvar gong, men ho er i alle fall ikkje framand for tanken om å gjera det. Nina har gjennom erfaring og refleksjon over denne, lært at når noko interesserer, så hugsar ho. Munnleg forteljing har altså noko som gjer at det vekker interesse hos henne som lyttar. Denne interessa kan verka så sterkt at ho òg kan fortelja vidare det ho har høyrte. Ho opplever at ho då greier å hugsa og formidla vidare det som vart fortalt. Slik ser me igjen sporet av dialog. Forteljing er å skapa indre bilete for seg sjølv som forteljar og for den andre som lyttar (Ärnström og Hagberg 1995). Dersom desse bileta høver inn mellom dei ein har frå før, kan dei lagrast saman med desse i minnet, og takast fram ved seinare høve.

Ei forteljing kan opplevast som interessant, men òg som spanande. Jarle synest det er spanande å høyra på forteljing:

K: Når du har hørt en fortelling fra pappaen din # eller fra [fortellerens navn] eller noen andre_ Husker du den fortellingen etterpå da'

J: Ja-

K: Hva tror du det er som gjør at du kan huske den etterpå'

J: Nei # Jeg husker liksom [/] eller jeg følger mye bedre med hvis det er spennende og sånn-

K: Mm- Har du noen ganger fortalt fortellinger videre som du har hørt av andre'

J: Mmja+...

K: Mm # Hvordan gikk det da'

J: Det gikk bra_ Jeg huska alt som jeg skulle huske-

K: Mm så bra- # Hva syns du om fortellertimene til [fortellerens navn] da'

J: Det er spennende-

Jarle hugsar og han har fortalt vidare. Han opplever forteljartimane som spanande, han følgjer med når noko er spanande og då hugsar han også. Han har tidlegare sagt at ein god forteljar lever seg inn og ikkje er tekstbunden. Det er med å gjera opplevinga spanande. Dette syner kanskje at forteljaren har lukkast i sin dialog med Jarle. Gjennom forteljinga har forteljaren møtt Jarle med ei formidling som gjer at han ønskjer å følgja med, og dermed hugsar han. Såleis har Jarle forstått noko meir. Han har sett ein samanheng mellom å følgja med og å hugsa. Jarle opplever forteljingar som spanande, og Nina opplever dei som interessante. Begge delar kan me kopla til eigenskapar ved forteljaren og ved forteljinga, men òg ved elevane sjølve som lyttarar. Forteljaren og forteljinga har ulike eigenskapar som fengjer interesse. Jarle og Nina har eigenskapar som gjer dei i stand til å lytta, og ein erfaringsbank som gjer at dei får utbyte av det som vert fortalt. Dei greier å sjå det føre seg fordi dei kan knyta det dei høyrer til noko dei har sett eller høyrte før (Vygotskij 1995). Ved å binda det nye til det gamle lagar dei òg nye koplingar i minnet (Omrod 2004).

Karianne meiner ho hugsar eventyra på grunn av det ho kallar eventyrtrekk. Desse har ho lært gjennom norskundervisinga.

Kr: Når for eksempel [navnet på fortelleren] har fortalt en fortelling # husker du [/] klarer du å huske den etterpå'

Ka: Ja # det meste av den i alle fall-

Kr: Har det hendt at du har fortalt den videre selv'

Ka: Nei (latter) # jeg har ikkje pleid å gjøre det-

Kr: Nei # Hva tror du det er som gjør at du klarer å huske den da'

Ka: Jo # vi har lært litt sånn i norsken, at det er sånne eventyrtrekk da " Det skjer om igjen og om igjen og sånn- Sånn at da er det jo veldig lett å huske det # Og så pleier det å være tre personer- Eller ni [/] eller sju [/] eller det var et eller annet vi lærte i+... Nei tolv var det, ja- Noe sånt noe-

Kr: Mm+...

Ka: Det er litt sånn... det er ikke så mange personer i den, så vi husker nesten alle som har vært med i den, for å si det sånn-

Kr: Og det som skjer også # ikke bare personer'

Ka: Ja det skjer om og om igjen+... ja-

Eventyrtrekk er eigenskapar ved forteljinga som vert fortalt, slik me òg har sett gjennom dei episke lovene til Olrik (Thonsgaard 1998). Forteljingane vart bygde opp på ein måte som var gjenkjenneleg og gjorde det lettare å hugsa. Dette er ein fordel òg for den som skal læra forteljinga. Det var sjølvstendig meir nødvendig i den tida skriftspråket var ukjent, men òg i dag treng me å hugsa. Seinare i intervjuet spør eg Karianne om ho hugsar temaet for ei forteljing i etterkant. Ho svarer framleis ja. Når eg spør kva som gjer at ho hugsar det, seier ho "at jeg har fulgt med...". Som me såg tidlegare kan det sjå ut som om Karianne tenkjer at det er lettare å følgja med ved munnleg forteljing enn ved høgtlesing. Munnleg forteljing kan gje rom for ein meir direkte kommunikasjon mellom forteljar og tilhøyrar. Ein har i større grad rom for å bruka mimetisk kommunikasjon og det Jarle kallar improvisasjon. Karianne synest såleis å kopla det at ho hugsar til eigenskapar både ved forteljinga, med sin struktur og oppbygging, og ved forteljaren, med innleving og mimetisk kommunikasjon. Høisæter (1997) er oppteken av at ein i munnleg forteljing ikkje kan skilja desse to. Forteljaren må på ein heilt annan måte stå inne for forteljinga enn det den som les høgt må (ibid.).

Informantane meiner altså jamt over at dei hugsar forteljingane. Dei er spanande, interessante og morosame å høyra på. Forteljing er lett å følgja med på. Det kan vera eigenskapar både ved forteljinga og forteljaren som gjer dette. Men korleis dei tek imot forteljinga, heng òg saman med eigenskapar hos dei sjølve. Dette er elevar som er vane med å lytta til munnleg forteljing. Det å kunna lytta er del av den munnlege ferdigheita (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). To av informantane har òg prøvd å fortelja vidare. Hos dei har forteljingane møtt dei på ein slik måte at dei har hatt noko å formidla vidare.

Munnleg forteljing støttar læring ved å støtta minnet. Minnet vert støtta gjennom eigenskapar i sjølve forteljinga og ved forteljaren.

5.2 Opplevinga av kurset og det å fortelja

Å fortelja krev at ein set ord på noko og at ein gjer det høgt for andre. Når ein gjer det munnleg, har me sett at ytraren står ansvarleg for orda i større grad enn i skriftlege ytringar. Det kan kjennast skummelt å stå framføre andre og snakka (Aksnes 1999). Men det å få erfaring i å setja ord på meiningar og tankar, er eit viktig ledd for å forstå og for å hugsa det ein har lært (Säljö 2006). Slik kan språket fungera som reiskap for forståinga og for minnet.

Etter den siste økta før elevane skulle fortelja for tredje trinn, var kursleiaren (forteljaren) uroleg for korleis det skulle gå. Det kunne synast som om elevane ikkje hadde forstått poenget i forteljingane sine. Ho lurte mellom anna på om ho burde ha fortalt forteljingane for dei i første omgang, heller enn å dela dei ut skriftleg. Grunngevinga hennar var at det er lettare å forstå når det vert fortalt. Dette finn me støtte for mellom anna hos Säljö (2006). Det munnlege språket er mindre komplisert og ligg nærare erfaringsverda. Det gjev òg høve for gjensidig kommunikasjon. Då dagen kom for at dei skulle fortelja, erfarte me likevel ein gjeng åttandeklassingar som tok ansvar for forteljingane sine og som etter beste evne formidla det dei hadde arbeidd med. I fleire av gruppene såg det ut til å gå opp lys undervegs medan dei fortalde. Mange av dei som me trudde ikkje hadde forstått, prova at dei likevel forstod då dei stod der og var dei som skulle formidla. Dei som fekk opplevinga av at tredjeklassingane ikkje heilt hadde forstått poenget, byrja å stilla dei spørsmål etterpå, for å sikra at dei hadde forstått.

Det hadde gått ei tid frå forteljarkurset til eg gjennomførte intervju. Då eg skulle snakka med informantane om kurset, var det difor naturleg å spørja kva dei hugsa best frå kurset. Det synest for alle fire som om opplevinga av å fortelja for andre er den som sit sterkast. Dei synest òg jamt over å ha positive erfaringar med både det å fortelja og det som skjedde på kurset før den tid.

5.2.1 “Vi klarte jo å lære litt å fortelle eventyr...”

Opplevinga av å lære forteljarteknikk

Eit sentralt sosiokulturelt prinsipp er læring av erfaring (Dewey 2001). Læring av praktiske ferdigheiter er dessutan tradisjonelt lært i meister–svein- fellesskap. Erfaring av munnleg forteljing vil mellom anna seia erfaring ved planlegging og gjennomføring av ein forteljarsituasjon. Gjennom dei erfaringane elevane gjorde seg på kurset, har dei kanskje òg lært meir enn den konkrete forteljarferdigheita. For informantane var det erfaringa med å fortelja for tredje trinn som syntes å ha gjort sterkast inntrykk.

K: Og så hadde vi jo et sånt kurs # for en stund siden_ Det begynner jo å bli litt lenge siden nå # <men husker du noe av det>’

N: <Ja>

K: Husker du noe av hva som skjedde’

N: Ja # vi skulle liksom lære å fortelle eventyr # og så skulle vi øve, eller fortelle det hjemme og # og så skulle vi fortelle det til slutt for tredje trinn-

K: Tredje trinn ja_ # Hvordan syns du det var å være på fortellerkurset’

N: Morsomt-

K: Morsomt’ Mm- Hva var det som var mest morsomt’

N: Vi fikk lære hvordan vi skulle lære et eventyr utenat-

Nina syntes det var morosamt å vera på kurs. Det ho hugsar best er at dei skulle lære å fortelja, og at dei lærte korleis dei kunne lære utanåt. Dette siste var òg det ho seier var det mest morosame. Det er med andre ord læring av forteljarferdigheit som står i fokus for kva ho hugsar og kva ho tenkjer på som morosamt. Utanåtlæringa kjem eg tilbake til seinare. Her er det erfaringa med kurset og det å fortelja eg vil sjå på.

Nina har sterke minne frå det at dei har fortalt for tredje trinn. Ho ser det som ei positiv erfaring. Ho har stått framføre ei forsamling av yngre born og fortalt. Dermed har ho òg fått ei erfaring i det å vera i dialog med andre, og med teksten (eventyret), og vera den som skal tilpassa ytringane sine til mottakarane (Bakhtin 2005). I denne prosessen har ho òg lært at ein må førebu seg, og ho har mellom anna øvd heime på å fortelja. For kvar gong ho fortel ei forteljing for nokon, vil ho få respons av lyttarane både undervegs og etterpå. Slik respons

kan ho ta med seg til seinare erfaringar, og neste gong ho fortel den same forteljinga, vil forteljinga truleg bera spor av tidlegare respons (Bakhtin 2005).

Jarle har òg positive erfaringar frå kurset. Det var morosamt, men utfordrande.

K: # og så var det det kurset- Det begynner jo å bli en stund siden nå' men husker du litt hvordan du syns det var å være på fortellerkurs'

J: Næ # det var morsomt'

K: Morsomt'

J: Utfordrende'

K: Ja # Hva var det som var utfordrende'

J: Nei # greie å huske hele fortellingen og # fortelle den videre og greie å samarbeide på gruppa liksom-

Jarle synest kurset var morosamt og utfordrande. Å hugsa forteljinga og fortelja henne var ei utfordring, samarbeidet på gruppa ei anna. For å lære å hugsa forteljinga fekk han ulike oppgåver, og han meistra utfordringa. Opplevinga av å fortelja var positiv. Han hugsa forteljinga då han skulle fortelja for tredje trinn. Han fortel òg seinare at han var nervøs før han skulle fortelja, men at nervøsiteten forsvann og at han syntes det var moro og gjekk bra. Dei oppgåvene han fekk for å hugsa forteljinga, var samarbeidsoppgåver. Jarle har òg gjort seg nokre tankar om det å arbeida saman i gruppe. Å samarbeida og greia å vera i interaksjon med andre står, slik me har sett det, sentralt i sosiokulturell læringsteori. Det kan vera ei utfordring å lære å samarbeida, men eit viktig mål for å støtta god læring seinare. Jarle opplevde at samarbeidet i gruppa var ei utfordring. Men han opplevde òg at det gjekk bra til slutt. Det er dermed dei gode minna og oppleving av meistring som sit igjen.

Karianne seier at det ho hugsar best frå kurset, er at dei klarte å fortelja.

Kr: Hvordan syns du det var å være med på det (kurset)' Husker du noe av det'

Ka: Ja vi klarte jo å lære litt å fortelle histor+... [/] eller eventyr og sånn-

Dei klarte å fortelja eventyr. Erfaringa av at ho har klart noko, er det som sit igjen. Medan Jarle syntes at det var utfordrande å samarbeida, trekkjer Karianne fram det positive med å vera i gruppe. Det gjorde forteljarsituasjonen mindre skummel. For Øyvind òg var det minnet om at dei skulle fortelja som sat best. No synte det seg at Øyvind ikkje hadde vore til stades den første dagen, slik at han ikkje hadde fått med seg alle dei innleiande oppgåvene. Alle

informantane synest å ha gode minne frå det å fortelja. Dei ”klarte det”; dei har opplevd meistring. Dei har arbeidd mot eit mål og gjennomført ei utfordrande oppgåve. Dei har sett at arbeidet bar frukter og at det vart ei god oppleving. Om me går tilbake til dei måla forteljaren og norsklæraren hadde sett for kurset²⁴, ser me at det samstemmer med mål 2: elevane skal oppleve at hardt arbeid kan føra til gode erfaringar.

Munnleg forteljing er ein munnleg aktivitet, og støttar såleis læring av munnleg ferdigheit. Munnleg forteljing er vidare ein aktivitet som er avhengig av samarbeidande partar, både i innlæringa og i framføringa. Å læra i samspel eller dialog med andre vert såleis òg støtta.

5.2.2 “Så... fløy alle sommerfuglene i magen vekk...”

Opplevinga av å overvinna nervøsitet når ein skal fortelja

Munnleg språk er mindre avansert og enklare å forstå enn det skriftlege (Vygotskij 1995, Säljö 2006). Likevel er det ofte slik at me gruar oss meir for munnleg enn for skriftleg framføring (Aksnes 1999). Me har sett at munnleg framstilling gjev stor nærleik mellom den som snakkar og det han eller ho seier. Denne nærleiken kan gjera det meir personleg og dermed meir skummelt å snakka høgt. Dessutan er det kanskje slik at mange manglar trening i å formidla noko munnleg. Me treng erfaring i å uttrykkja oss munnleg (ibid.). Karianne sa om forteljaren ”og så er hun ikke så veldig nervøs”. Forteljaren har utdanning i forteljing og har arbeidd med munnleg framstilling i fleire år. Elevane som eg har intervjuet, har fått prøva seg på å fortelja for tredje trinn. Dei har fått kjenna på eigen nervøsitet og har gjort seg nokre tankar om det.

Øyvind seier at han ikkje syntes det var noko skummelt å fortelja for tredje trinn. Han syntes berre det var gøy. Når eg spør om han har vore med på noko liknande før, svarer han nei. Dei andre tre er derimot samde om at dei var litt nervøse. Det synest likevel ikkje å ha øydelagt opplevinga for dei. Tvert om synest dei alle å ha gode minne. Jarle seier det på denne måten:

K: Da lærerne sa første gang at du skulle fortelle for tredje trinn # hva tenkte du da’

J: M # jeg ble litt nervøs-

²⁴ Sjø kap 4.2.1.

K: Litt nervøs' Hvordan da'

J: Jeg grua meg litt til å fortelle til dem-

K: Mm- Hvordan syns du det var da' Da du kom dit'

J: Det gikk bra da_ Etter at vi hadde fortalt første gangen så # fløy alle sommerfuglene i magen vekk-

K: Ja' Så bra- Så ble det litt lettere den neste gangen da eller'

J: Ja-

Jarle var nervøs før han skulle fortelja for tredje trinn. Han sa tidlegare at han syntes det var utfordrande å hugsa forteljinga, å fortelja forteljinga vidare og å samarbeida på gruppa. Det kan tenkjast at utfordringa i å samarbeida òg kan ha påverka nervøsiteten for å hugsa og å fortelja. Han har kjent på nervøsiteten, men teke utfordringa, og han har erfart å lukkast med det han gjorde. Han kjente sommarfuglane i magen, men òg at dei forsvann. Han har arbeidd for å lære forteljinga – han sa sjølv det var ei utfordring – og erfaringa vart at han kunne det og at det ikkje var noko å vera nervøs for. Han synest såleis å ha sett ein samanheng mellom øving og meistring. Munnleg forteljing er personleg og nært, og det vert opplevd som skummelt (Aksnes 1999). For å bryta den barrieren det er å skulla framstilla noko munnleg, treng ein erfaring.

Nina tenkte at det var morosamt og litt flaut å fortelja for tredje trinn.

K: Men hva tenkte du da lærerne første gang sa at du skulle gå til tredje trinn og fortelle'

N: Egentlig tenkte jeg at det kom til å bli morsomt # Men kanskje litt flaut # Men da vi begynte å bli vant med det så var det ganske gøy'

Nina har som Jarle den erfaringa at ho først grudde seg, men at ho gjennomførte og opplevde at det var gøy og gjekk bra. Dei fekk alle fortelja for fleire grupper av tredjeklassingar. Dermed fekk dei sjansen til å prøva om igjen etter å ha sett at det gjekk bra første gongen. Nina trengte kanskje nokre rundar for å bli van med situasjonen. I møte med dei første gruppene fekk ho respons og erfaringar som ho kunne ta med seg vidare. Denne responsen fekk ho i dialog med tilhøyrarane sine. Ho måtte stilla seg open for det tilhøyrarane kommuniserte, for å kunna gjera seg nytte av det (Nesje 2004, Bakhtin 2005). Etter å ha gjort det nokre gonger, gjekk det truleg lettare å gjera det igjen. Erfaring gjer at ein vert tryggare i situasjonen (Aksnes 1999, Dewey 2001).

Karianne synest det hjelpte å vera i grupper:

Ka: Og det var bra at vi var i grupper, sånn # ja så da trengte vi ikke fortelle hele historia alene+...

(...)

Kr: Hva tenkte du da du fikk vite at du skulle fortelle for tredje trinn da'

Ka: Jeg gruet meg litt for # ja jeg gruet meg litt- Men # det var bedre å være i grupper # for da gruet jeg meg ikke så mye-

For Karianne var det ein tryggleik at dei var saman om å fortelja. Det gjorde at ho grudde seg mindre. Då Karianne skulle seia kva som kjenneteiknar forteljaren sa ho mellom anna ”og så er hun ikke så veldig nervøs”. Det kan synast som om ho tenkjer seg at ein del av det å læra å fortelja er å få bukt med nervøsiteten – å bli tryggare i situasjonen. Gjennom samarbeidet i gruppa har ho lært å arbeida saman mot eit mål. Eit sentralt prinsipp i den sosiokulturelle læringsteorien er interaksjon og støtte frå andre. Gruppemedlemmene skal støtta kvarandre, ikkje konkurrera eller dytta kvarandre ned. Ved å hjelpa kvarandre fram kan alle oppleva vekst og meistring i situasjonen. Ved å støtta kvarandre, greier me meir enn me ville gjort åleine (Vygotsky 2001a).

Munnleg forteljing støttar læring ved å gje positive erfaringar. Gjennom aktivitet vert elevane utfordra på noko som kjennest skummelt, men vert samstundes ivaretekne gjennom støttande oppgåver og samarbeid med andre. Til slutt er det meistringskjensla som synest å sitja igjen. Det andre målet forteljaren hadde for kurset, var nettopp at elevane skulle erfara at hardt arbeid kan resultera i positive erfaringar.

5.2.3 “Det er ikke vits i å fortelle hvis ingen hører på”

Opplevinga av gjensidig kommunikasjon med tilhøyraren

Eg har fleire gonger vore inne på at munnleg forteljing er eit direkte møte mellom forteljar, forteljing og tilhøyrar. Tilhøyraren av ei munnleg forteljing får ei meir aktiv rolle enn lesaren av ein trykt tekst. Lesaren vil òg leggja si tolking til teksten, slik at opplevinga for den einskilde vil variera, men teksten slik han står skriven, er likevel den same. Forteljinga vil fordi, som Jarle påpeikte, forteljaren ikkje er bunden til teksten, kunna variera med den

responsen tilhøyraren gjev. Dermed har òg tilhøyraren ei vesentleg rolle for utforminga av forteljinga. Viktigare er det at forteljaren er avhengig av tilhøyraren for at det i det heile skal verta forteljing. Gjennom kurset kan det synast som om dei unge har lært noko om denne samanhengen.

Nina erfarte at tilhøyraren spelar ei viktig rolle:

K: Lærte du noe av å fortelle for tredje trinn’

N: #5 Kanskje at hvis [/] at det er enklere for den som forteller hvis de som hører på liksom sitter og hører etter # ikke driver med andre ting # siden det er litt irriterende for den som forteller -

Når eg spør henne vidare om elevane på tredje trinn ikkje følgde med, seier ho at ho trur dei gjorde det. I ei av dei første kursøktene fekk dei prøva å fortelja for ein tilhøyrar som gradvis skulle mista interessa. Det kan tenkjast at Nina siktar til denne oppgåva når ho fortel om denne erfaringa med tilhøyrarane. Denne oppgåva ser i alle fall ut til å ha gjort eit inntrykk på alle dei andre informantane. Alle dei tre hugsar oppgåva, og alle har meiningar om korleis det var:

K: Hvordan syntes du det var’

Ø: Det var ikke så veldig gøy å fortelle når de ikke følger med-

K: Nei. Hva var det som skjedde da’ Var det bare at det ikke var gøy’

Ø: Det er jo ikke noe vits i å fortelle hvis en ikke følger med-

Øyvind meiner at det ikkje er gøy å fortelja når ingen følgjer med. Han ser heller ikkje nokon vits i å fortelja når tilhøyraren ikkje lyttar. Sjølv om dette kan synast sjølvsaugt, er det likevel noko han har lært av den erfaringa han gjorde på kurset. Dersom lyttaren ikkje er med, manglar ein av dei tre som skal møtast. Det vert inga forteljing utan tilhøyraren. Jarle uttrykker det slik:

K: Hvordan var det da du måtte fortelle for en som ikke hørte på’

J: Det var liksom # da fikk jeg ikke fortalt noe- Da glemte jeg alt som jeg skulle si+...

Når tilhøyraren ikkje er med, mister forteljaren fokuset frå forteljinga. Tilhøyraren er ein naudsynleg part, som har makt til å øydeleggja forteljinga ved manglande merksemd.

Karianne har òg gjort seg tankar om dette:

Ka: Liksom de som forteller # de liker jo bedre at folk følger med # for eksempel # siden [/] eller så går jo hun ut av historien hun også # hvis alle andre bryr seg om alt annet- det er ikke så veldig # særlig (xxx) # heller så+...

Kr: Så det er ikke så veldig kult å fortelle når ingen hører på'

Ka: Nei- Og så er det ikke noe vits i å fortelle for å si det sann+...

Kr: Nei- Hvordan kjentes det' Da du skulle fortelle (latter) og den andre ikke hørte på'

Ka: Det var ikke så veldig # for at jeg fortalte masse og jeg følte at hun ikke fikk noe av det jeg sa inn i hodet for å si det sann-

Forteljaren mister øg taket i forteljinga. Tilhøyrarane sine reaksjonar påverkar altså i stor grad forteljaren og dermed forteljinga. I denne oppgåva var reaksjonane regisserte. I det verkelege livet er det forteljaren sitt ansvar å halda på lyttarane sine (Nesje 2004). Verkar tilhøyrarane uinteresserte, må forteljaren finna nye vegar for å fengja interessa. Jarle synest å ha sett noko av denne samanhengen:

K: Er det noen forskjell på hvor mye folk forteller og hvor mye oppmerksomhet man får'

J: Det er noen som forteller mer enn andre- Og så er det noen som prøver å fortelle som bare blir avbrutt av andre-

K: Mm. Kan man lære noe i sånne situasjoner [/] eller fra det å bruke fortelling som man kan bruke i sånne situasjoner'

J: Ja. Fortelle bedre så vennene dine hører på-

Det er forteljaren som må fortelja betre for at tilhøyraren skal ønskja å lytta. Tilhøyraren kan velja å forlata situasjonen dersom det ikkje interesserer (Nesje 2004). Dette var inngangen til å snakka om lyttaren med Jarle. Det vil seia at me ikkje hadde snakka om den oppgåva dei hadde på kurset før denne sekvensen kom opp.

I dette tilfellet var det tredjeklassingar som var lyttarar. Det vil seia at mine informantar i tillegg til å lære seg forteljinga skulle tilpassa ei ytring (Bakhtin 2005) til yngre mottakarar. Det varierer litt i kva grad dei tenkjer at dei greidde dette. Jarle tvilar på at tredjeklassingane forstod poenget i forteljinga. Dei andre meiner dei gjorde det. Korkje Nina eller Karianne trur likevel at dei tenkte over at dei kunne lære noko av å høyra på. Dei har altså ulike tankar om i kva grad dei har lukkast i å nå fram med ein budskap. Dei syner likevel noko refleksjon i høve til at ein må forventa noko anna av dei som er yngre og har kome kortare i læring og

utvikling. Observasjonar under kurset synte, som eg har vore inne på før, at fleire grupper tok ansvar for forteljinga og poenget ved å stilla spørsmål i etterkant. Kanskje dei ikkje såg før på dette tidspunktet at tilhøyrarane trengte ei anna type tilpassing. Om det vert ein neste gong, kan det vera at dei det gjaldt tek desse erfaringane med seg og gjer det på ein annan måte frå starten. Dei har altså lært noko om å tilpassa budskapet til mottakaren. Dei har òg lært kor viktig det er å ha lyttaren med seg og kor viktig lyttaren si rolle faktisk er.

Munnleg forteljing inneber kommunikasjon og dialog. Gjennom å arbeida med aktiviteten vert læring av eigenskapar til dialog støtta. Elevane har mellom anna lært noko om kor viktig lyttarrolla er.

5.3 Opplevinga av å forstå forteljinga

I dette intervjumaterialet opplever eg, som eg òg var inne på då eg omhandla teoretisk validitet, at informantane først og fremst knyter forteljing til eventyr. Dette kan nok koma av at deira forteljarerfaringar er knytte til forteljaren som kjem og stort sett fortel eventyr. Eg ser at eg i større grad kunne snakka med dei om kva forteljing kan vera. Slik det førekjem i intervjuet, går omgrepa eventyr og forteljing litt om einannan. Når eg spør om dei nokon gong fortel om ting som har skjedd, kan spørsmålet synast å koma noko overraskande. Sjølv om dei stadfestar at dei gjer det (i alle fall nokre av dei), refererer dei til ”ting som har skjedd” snarare enn å identifisera det som forteljing. Det vil òg variera med interesse og forteljarferdigheiter i kva grad ein greier å laga ei forteljing ut av ”det som skjedde”.

Det er altså i første rekkje eventyra som er forteljingar her. Kan ein så læra av innhaldet i forteljinga? Høisæter (1997) seier dei gamle forteljingane²⁵ må få stå som eksempelforteljingar, altså eksempel på korleis ein kan laga forteljingar. Dette treng elevane i språkfag der ein skal skriva forteljingar. Vidare treng dei det for å forstå seg sjølve og omverda og konstruera kunnskap i den narrative tankemodusen (Bruner 1986). Bruner seier dessutan at ved å kjenna forteljingane i kulturen får me kjennskap til det som danner grunnlaget for kulturen vår, slik at me kan leva i han (Bruner 1999). Alt frå eventyra til bibelforteljingar er del av vår kulturarv. Gjennom forteljingane får me òg del i kunnskap og

²⁵ I hennar artikkel er det først og fremst bibelforteljingar ho refererer til.

lærdom som folk før oss har kome fram til. Ordtak lever i språket vårt og kjem i utgangspunktet frå desse forteljingane. Å kjenna forteljingane kan gje oss eit grunnlag for å forstå kva som ligg bak språklege uttrykk (Danielsen 1997). Når ein bruker slike uttrykk, tek ein gjerne for gitt at mottakaren skjønar kva det tyder. Om ein ikkje kjenner til tydinga, kan ein gå glipp av delar av budskapet i det som vert sagt.

5.3.1 “Det er gammeldags...”

Opplevinga av forteljinga sin aktualitet

Benjamin (1991) hevda at forteljinga var i ferd med å døy. Forteljinga har heilt klart fått ein annan posisjon i vår skriftlege kultur enn det ho hadde i tidlegare munnlege tider (Ong 1990). Det er likevel noko ved forteljinga som gjer at ho har fått ein renessanse. Sjølv om munnleg forteljing framleis ofte tek utgangspunkt i dei gamle forteljingane, synest det som om dei er aktuelle for oss. Nokre av informantane mine hadde tankar om dette.

Eg snakka litt med informantane mine om det finst noko som er typisk for forteljingar eller eventyr. Det første som slo Øyvind er at ”det er gammeldags”. At noko er gamaldags kan tolkast på fleire måtar. Gamaldags kan tyda at handlinga er lagt til ei anna tid. Eventyra kjem jo frå den tida då munnleg overlevering var det vanlege. Samfunnet var annleis, og menneska hadde andre fokus enn det me har i dag. Gamaldags kan tyda uaktuelt. Det er så gammalt at det ikkje gjeld i dag. Eller det kan tyda historisk og tolkast dit at ein lærer noko om korleis det var. Då kan likevel forteljinga syna noko om korleis livet var den gongen. Ein kan òg tenkja seg at budskapet kan vera tidlaus trass i innpakkinga, og ein kan tenkja seg at eventyra kan moderniserast. Den munnlege forteljinga vil alltid vera aktuell, i dag og om tusen år, fordi tilhøraren kan leggja til den tolkinga som høver og finna noko som er relevant for seg uavhengig av tid og stad (Benjamin 1991). Eg kan ikkje vita sikkert kva Øyvind meinte med utsegna si, men eg veit at han seinare i intervjuet snakka om at me kan lære av forteljinga. Altså kan ho ikkje vera heilt uaktuell.

Karianne er usikker på om ho har lært noko av innhaldet i forteljingane: ”Det meste er jo litt sånn påfunn, da, så... Noe av det er jo litt sånn magi og sånn, så jeg er ikke helt sikker.” Ifølgje Benjamin (1991) vert forteljinga ein del av erfaringa, og ifølgje Vygotsky (1995) er alle forteljingar bygde på erfaringar, sjølv dei mest fantasifulle. Innhaldet vert likevel for Karianne lite aktuelt for læring. Men både ho og andre nemner seinare at dei kan lære å laga

forteljingar. For Vygotsky (1995) er det urettvist å stilla røynda opp mot fantasien. Røynda fungerer som modell for eventyr og fantasifulle forteljingar. Når me diktar, tek me utgangspunkt i erfaringar. Me treng erfaringar for å laga forteljingar, og me treng fantasien for å setja saman erfaringar slik at me kan vinna ny innsikt. Karianne seier seinare i intervjuet at ho kan lære å laga forteljingar av å lytta og fortelja. Det er sjølv innhaldet som verkar for fantasifullt til å ta direkte lærdom av. Eventyra kan likevel fungera som eksempelforteljingar.

I første omgang synest forteljingane gamaldagse, fantasifulle og utan relevans for å lære av innhaldet. Det følgjande syner at dei lærer likevel.

5.3.2 “Det er ofte sånn moral i fortellingen... omtrent som et ordtak”

Fortolking eller å forstå samanhengar i forteljinga

Forteljingar er altså gamaldagse og fantasifulle. Dei har i tidlegare tider fungert som metaforar for folk som trengte råd (Benjamin 1991). I den munnlege kulturen hadde ein berre éin måte å erkjenne på, og det var gjennom forteljing (Ong 1990, Høisæter 1997). Framleis lever den umiddelbare, munnlege erkjenninga side om side med den fortolkande, skriftlege erkjenninga. Kunnskapen var og er distribuert, slik ein òg ser det i sosiokulturell teori (Dysthe 2001), og når mennesket forstår narrativt og erkjenner gjennom forteljingar, vert nettopp forteljing ein naturleg måte å formidla kunnskap. Ord og uttrykk lever vidare i språket vårt, sjølv om me ikkje alltid kjenner forteljingane dei er henta frå. Tanken om å oppsummera poenget i ei forteljing i ein slags moral eller eit oppsummerande sluttpoeng kan òg i dag synast naturleg. Ved ei slik oppsummering kan ein òg syna at ein har forstått samanhengar i det fortalte. Formidlinga og fortolkinga av forteljinga kan vera individuell (Bruner 1986, Aaslestad 1999).

Jarle meiner han kan lære av å høyra på forteljinga fordi det ofte er moral i dei ”akkurat som et ordtak”. Eg spør vidare om det var noko ordtak i den forteljinga han og gruppa hans fortalde. Han identifiserer det han meiner er ordtaket eller moralen i forteljinga, men tvilar på at tredjeklassingane skjønna det:

J: Det var en edderkopp som skulle bære en [/ /] samle all kunnskap i hele verden og så ble han lurt av sønnen sin-

K: Var det noen moral i det’

J: At man aldri kan lære alt-

Her oppsummerer Jarle forteljinga og syner ei forståing av denne. Samstundes har han lært noko som framleis gjev meining i vår tid: "At man aldri kan lære alt". Sjølv om forteljingane ved første augekast kan synast gamaldagse, kan dei ha relevans for oss i dag. Korleis ein tolkar forteljinga og formulerer poenget, ordtakinget eller moralen, kan òg variera, fordi ein bruker seg sjølv og sin erfaringsbakgrunn som reiskap. Nina hadde same forteljing som Jarle:

N: Det var en sånn edderkopp som skulle samle masse kunnskap over hele verden +...

K: Mm' Hvordan gikk det da'

N: og så skulle han gjemme den oppe i et tre. Og så når han klatra opp i treet så var det faren [/] eller sønnen [/] eller jeg husker ikke helt # som sa at han måtte bære den på ryggen_ Men så tok han den opp ned så da falt all kunnskapen ut_ Så da var han så sint så han kasta krukka i bakken_ Og så derfor var det at [/] var det at kunnskapen var spreidd over hele verden # og de som ikke har så mye kunnskap har kommet for sent_

Her syner Nina for det første at ho ei god stund etter å ha lært forteljinga framleis hugsar henne. Nokre detaljar er ho ikkje sikker på, men det vesentlege sit. I Nina si gjenforteljing vert poenget uttrykt som ei forklaring av eit fenomen. Det er forklaringa på kvifor kunnskapen er spreidd og kvifor nokon har meir av han enn andre. Som Jarle meiner òg Nina at forteljinga handlar om distribusjon av kunnskap og læring, men dei har ulike formuleringar. Gjennom arbeidet med denne forteljinga har både Nina og Jarle lært noko om å fortolka forteljingar. I denne prosessen, der dei har vorte utfordra til å gje si fortolking av forteljinga, har dei òg vunne innsikt som støttar refleksjon over læring og kunnskap. Særleg Nina har ei relativt detaljert gjenforteljing. I denne syner ho at ho har fått ei forståing om samanhengar i forteljinga og dermed om kunnskap. Denne bringer ho vidare som ei ytring til meg i intervjuet.

Karianne har tidlegare uttrykt tvil om at ho kan lære noko av forteljinga. Når eg spør om ho kan lære noko av å høyra på forteljinga, svarer ho imidlertid:

Kr: Tenker du at det er noe annet vi kan lære av fortellingen'

Ka: # æh #5 Det er jo litt sånn [/] eller noen av de historiene vi har hatt er jo litt sånn gamle ord og sånn fra språkbruk # vi kan jo [/] eller vi lærer jo det også+...

(...)

Kr: Tror du tredjeklassingene lærte noe da dere fortalte’

Ka: Ja- Vi holdt jo det om reven og sånn og da lærte de at reven er ganske lur da-

Karianne syner her at ho har ei forståing av forteljinga, slik både Jarle og Nina òg har synt. Dette er ein sentral eigenskap for å kunna fortelja. At reven er lur, var tidlegare noko som var verd å vita (Hodne 1998). Det kan vera vanskelegare å argumentera for at dette er nyttig kunnskap for oss i dag. No er det kanskje viktigast for å seia noko om opphavet til uttrykket ”lur som ein rev”. Å kjenna bakgrunnen for uttrykk som lever i språket, er viktig for å forstå kommunikasjon (Danielsen 1997) og for å kjenna kulturen som ein er, og skal vera, ein del av (Bruner 1997). Den lure reven kan òg sjåast som ei besjeling på lure eller sleipe menneske, og dermed seia noko om kva som lønar seg eller ikkje lønar seg. Ei slik overføring frå dyr til menneske synest det ikkje som om Karianne har sett.

Korkje Øyvind eller Nina bruker ord som ordtak eller moral. Når dei oppsummerer forteljingane sine, gjer dei det i ei form som kan samanliknast med nettopp slike uttrykk. Nina si forteljing har me sett på allereie. Øyvind snakkar slik om det:

K: Kan vi lære noe av å høre på fortellingen’

Ø: Det kan man sikkert-

K: Kan du prøve å tenke noe’

Ø: Vet ikke # sånn det lønner seg ikke å gjøre det # fordi da+...

(...)

Ø: Jo det (eventyret som han fortalde) var sånn # en kone som hadde en høne som la gullegg-

K: Åja_ Hva var det som var poenget i den historien da’ Husker du det’

Ø: At det ikke lønner seg å få alt på en gang # det var noe sånt-

K: Ja # for hva var det hun gjorde’ Høna la gullegg-

Ø: Mm- Og så snitta hun opp magen for å få mer egg-

K: Ja # for hun ville ha alt på en gang’

Ø: Mm-

K: Hva kan vi lære av det da’

Ø: At man ikke skal være for gjerrig' Ja-

Både det generelle ”det lønner seg ikke å gjøre det, fordi da” og det meir spesifikke ”at det ikke lønner seg å få alt på en gang” er forma slik ein moral kunne vore formulert. Han konkluderer til slutt med at ein ikkje skal vera for gjerrig. Øyvind syner dermed òg ei forståing av denne forteljinga han har arbeid med.

Idet informantane oppsummerer poenget i forteljingane sine, legg dei òg si tolking av forteljinga inn i det fortalte. Me ser eit døme på skiljet mellom forteljinga og historia, der forteljinga inneheld (årsaks)samanhengar som manglar i historia (eller handlingsforløpet)²⁶. For å læra å fortelja er det sentralt å kunna sjå og formulera slike poeng. Ein kan òg vinna ny innsikt når ein sjølv er den som fortel. Gjennom å uttrykkja noko i ord kan ein lettare skjønna kva det handlar om (Säljö 2006). Reaksjonane frå lyttarane kan òg gje ny innsikt (Nesje 2004). Me såg kanskje noko av det då me observerte åttande trinn som fortalde for tredje trinn. Etter forteljinga stilte dei spørsmål til dei yngre elevane for å sikra at dei hadde forstått. Dagen før hadde det verka som om dei ikkje hadde forstått sjølv. Det kan sjå ut som om noko kan ha skjedd på vegen.

Munnleg forteljing synest å ha eigenskapar som støttar forståing av forteljinga, anten ein arbeider med forteljinga for å fortelja sjølv, eller ein lyttar til andre som fortel. Ein får støtte til forståing av samanhengar i forteljinga, og desse kan til dels gje refleksjonar om tilveret. Dei kan òg gje forståing av språket vårt, gjennom forklaring av ord og uttrykk.

5.3.3 “Det handler alltid om at en skal gjøre noe eller klare noe”

Å identifisera strukturar eller det typiske, i forteljingar

Forteljingar inneheld moral. Dette er ofte sluttpoenget i forteljinga. Det er ikkje berre dette som synest felles for forteljingar, og då særleg eventyr. Me har sett at det finst ulike teoriar om fellestrekk i eventyr. Eg har ikkje gått inn i diskusjonen, men berre gjengjeve nokre av Olrik sine episke lover (Thonsgaard 1998) som døme. Karianne synte oss tidlegare at dette er noko dei lærer på skulen. Og ho meinte det var viktig for å hugsa forteljinga. Forholdet til karakterane som anten gode eller vonde har me òg vore inne på (Bruner 1986, Egan 1988). Å

²⁶ Sjå kap 3.1.

identifisera kva som er typisk, er viktige eigenskapar om ein skal kunna bruka forteljingane som eksempel for eiga diktning, skriftleg som munnleg, slik me har sett føreslått både hos Vygotsky (1995) og Høisæter (1997).

I forlenginga av at Øyvind sa at forteljinga var gamaldags, sa han at

Ø: Det handler alltid om at en skal gjøre noe eller klare noe-

K: Gjøre noe, eller klare noe ja+...

Ø: Ikke noe mer som jeg kommer på nå-

K: Klarer de det som de skal'

Ø: Ja-

Eventyra handlar om at nokon skal klara noko. Helten får ei oppgåve som skal løysast. Og han klarer det og får prinsessa og halve kongeriket. For ein annan ting som er typisk er at "det ender godt", seier Nina.

N: Eventyr er jo egentlig ganske like på en måte da # Men på en annen måte er de helt forskjellige (?)'

K: Husker du noen ting som er likt' # Er det noen typiske trekk'

N: Mange eventyr er sånn med noen gode og noen onde # personer +...

Eventyra er like og likevel ulike. Dette kan tyda på at Nina har sett ein samanheng i oppbygginga. Ho nemner dualismen mellom gode og vonde karakterar. Dette har me sett hos Bruner (1986) og Egan (1988) og i dei episke lovene til Olrik (Thonsgaard 1998). Ho kan ha lært dette i norskundervisinga, og ho kan ha identifisert det i dei eventyra ho har høyrte. Mest truleg er det kanskje ein kombinasjon av desse som har gjeve henne denne innsikta. Dette er eit av dei punkta som skil munnleg forteljing frå skjønnlitteratur (Bruner 1986). Det skil òg barnleg erkjenning frå den vaksne (Egan 1988). Det er lettare å sortera slik enn å få auga på nyansane. Vaksne kan, som born, sortera i god og vond ved første augekast (ibid.). Den munnlege forteljinga kan kanskje fungera som ein mal for dette. For å forstå og for sjølv å fortelja.

På spørsmål om det er noko som er typisk for eventyr, har ikkje Jarle noko svar. Etter kvart er det han som kjem på at dei har moral eller ordtak. Dette kan òg sjåast som eit fellestrekk. Alle informantane synest altså i nokon grad å kunna identifisera noko som er felles for munnlege

forteljingar eller eventyr. Dei har òg alle tankar om at den kunnskapen dei har om forteljing kan overførast til det å laga forteljingar sjølve. Dette vil eg koma tilbake til.²⁷

Munnlege forteljingar har visse trekk som går igjen. Ved å aktivt arbeida med munnleg forteljing, får ein støtte til å sjå slike trekk. Dette kan fungera som støtte til å læra å laga forteljingar sjølv.

5.4 Opplevinga av læring

Som problemstilling for denne studien har eg spørsmålet om kva ved munnleg forteljing som kan støtta læring hos unge. Difor har eg òg spurt dei unge om kva dei sjølve tenkjer dei lærer av forteljing. Det synest for meg som om dei til ei viss grad snakkar om læring av å lytta og av å fortelja litt om einannan, og som om dei til tider ikkje skil mellom desse to. Eg vel difor å presentera dei her under same overskrift. Det ein mest direkte lærer av å fortelja og av å lytta, er naturleg nok knytt til sjølve ferdigheita: Å fortelja, å lytta, å hugsa, å snakka høgt, å herma stemmer, å bruka kroppen etc. Dette gjeld forteljinga, men òg den munnlege ferdigheita generelt. Basisferdigheitene som kom inn med Kunnskapsløftet, var meint som støtte til læring. Desse eigenskapane som eg har ramsa opp her, er eigenskapar som er sentrale òg i sosiokulturell læringsteori (Säljö 2006). Sentralt i desse teoriane står det å læra strategiar for å læra. Å fortelja, å lytta, å hugsa osv. er strategiar som ein lærer av å arbeida med forteljing, og som òg kan vera strategiar for læring generelt. Elevane kan òg knyta læring til innhaldet i, og oppbygginga av, forteljingane og dermed til det å skriva. Dette kjem eg tilbake til under avsnittet om overføringsverdi.

5.4.1 “ ... jeg lærte liksom å stå og fortelle for andre ”

Opplevinga av å læra munnleg framføring

Dei unge har allereie sagt mykje om kva som kjenneteiknar ein god forteljar. Dei legg særleg vekt på innleving og bruk av kropp og stemme. Forteljing handlar òg om kommunikasjonen med dei som lyttar. Det handlar om å planleggja kva ein skal seia slik at det høver for

²⁷ Sjå kap 5.5.1.

mottakarane (Bakhtin 2005). Og det handlar om å gjennomføra den handlinga det er å fortelja. Ein skal kjenna på nervøsiteten, og ein treng erfaring for å kjenna seg fortruleg med situasjonen. I denne situasjonen skal ein òg vera mottakeleg for dei tilbakemeldingane som tilhøyrarane gjev.

Jarle meiner han har lært ein del om det å fortelja, både ved å lytta, ved å vera på kurs og ved det å fortelja for tredje trinn:

J: Ja # hvis vi følger med på hva hun gjør og sånn så lærer vi hva vi skal gjøre også+...

K: Lærte du noe av hvordan du skulle fortelle på kurset'

J: Ja- Innlevelse- At du må snakke med sånne stemmer som liksom hører til den personen eller det dyret-

K: Mm' Noe annet'

J: Nnei- Vet ikke, jeg'

K: Mest det med innlevelse'

J: Ja-

K: Brukte du noe av det som du hadde lært på kurset da du fortalte for tredje trinn'

J: Ja-

K: Husker du hva'

J: Nei-

K: Nei' # Syns du at du lærte noe av å fortelle for tredje trinn'

J: Ja # jeg lærte liksom å stå og fortelle for andre-

Jarle har erfart korleis det kan vera å fortelja for andre. Han har tidlegare gjeve uttrykk for at han var nervøs, men at det gjekk bra. Han seier at han lærer av å høyra på forteljaren og av å vera på kurs. Han trur òg at han har brukt noko av det han har lært då han fortalde sjølv, men han hugsar ikkje kva. Truleg må det meir erfaring til for at han skal greia å ha fokus på kva han brukte. Jarle trekkjer fram noko meir her. Han lærte *å stå og fortelja for andre*. Det handlar ikkje berre om sjølve teknikken å fortelja, men om den situasjonen det er å vera den som står framføre andre med ein budskap som skal presenterast munnleg. Me har sett at både Jarle, Nina og Karianne var nervøse for denne situasjonen, men at dei alle fire syntes det

gjekk bra og at det var morosamt å gjera det etter kvart. Sommarfuglane i magen forsvinn, eller vert dempa, ved erfaring. Når han neste gong er meir førebudd på korleis det er å stå der, er det kanskje lettare å få med seg kva han sjølv gjer. Den munnlege forteljarsituasjonen har element av improvisasjon over seg, slik me har sett det tidlegare. Det er likevel ein situasjon der ein vanlegvis er godt førebudd. Karianne påpeiker òg at det var trygt at dei var fleire som stod der saman. Det vert ikkje like overveldande personleg når fleire er saman om å stå inne for forteljinga.

Alle informantane seier noko om at dei har lært å fortelja, både på kurs og av å lytta. Øyvind seier han har lært innleving og bruk av kropp og stemme ved å høyra på forteljaren. Han meiner han ikkje lærte noko meir av kurset enn det han kunne frå før. Og han trur ikkje han brukte noko av det han hadde lært då han fortalde for tredje trinn. Karianne meiner ho brukte det ho hadde lært: ”ja, eller jeg... prøvde å snakke høyt og liksom... liksom gjøre det som hun gjør når hun forteller, da...” Nina trur òg at ho brukte noko av det ho har lært. Ho meiner ho lærte både kroppsspråk og stemmebruk både på kurs og ved å høyra på forteljaren.

Fleire av elevane ser parallellar til det å visa fram prosjekt eller halda føredrag, når me snakkar om at dei kan bruka det dei har lært i andre samanhengar. Karianne seier det slik: ”... at jeg klarer liksom å leve meg inn i det jeg leser og så snakke høyt og så kunne vise det frem...” Karianne seier ho kan leva seg inn i det ho les. Det kan tolkast på fleire måtar. Ho kan meina slik forteljarsituasjonen krev det, at ho les noko og fortel det vidare med innleving. Eller ho kan tenkja at ho kan lesa noko for seg sjølv og leva seg inn i det ho les, slik at ho ser føre seg hendingar, stader, personar m.m. Sidan ho vidare snakkar om å snakka høgt og visa fram, er det nok mest nærliggjande å tru at det er den første tolkinga som er nærast det ho tenkte. Seinare seier ho òg at ”vi pleier jo noen ganger å ha litt sånn prosjekt og så skal vi vise det fram etterpå... Da kan vi jo bruke litt sånn innlevelse og de greiene...”

Øyvind svarar ja på eit direkte spørsmål om han kan bruka noko av det han har lært når han skal ha føredrag eller framsyningar. Han utdjupar ikkje dette nærare. Jarle seier at han kan bruka det i arbeidslivet når han vert vaksen og skal halda føredrag. Å halda føredrag inneheld mange av dei same elementa som munnleg forteljing, sjølv om struktur og oppbygging er annleis. Ein har kanskje med seg visuelle eller auditive hjelpemiddel, men må likevel hugsa og forstå noko som skal presenterast høgt og forståeleg for andre. Både forteljing og føredrag skal vidare planleggjast på ein slik måte at det høver for dei som høyrer på, og gjev meining

både for ein sjølv og for tilhøyrarane. Munnlege tekstar er vektlagde i Kunnskapsløftet. Sentralt her er forståinga av korleis ein tilpassar ein bodskap til mottakar og til formålet med teksten (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005).

Munnleg forteljing engasjerer. Det støttar evne til å leva seg inn i det ein les. Erfaring i å fortelja kan støtta læring av andre aktivitetar som føredrag eller annan ”scenisk” munnleg aktivitet.

5.4.2 “... ikke være redd for å si noe høyt”

Opplevinga av å lære munnleg aktivitet

Munnleg ferdigheit handlar om å kunna stå framføre andre og snakka. Men i kvardagen til elevane kan det handla vel så mykje om å kunna seia noko høgt i klasserommet. Munnleg ferdigheit slik det er omhandla i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) handlar mellom anna om å kunna lytta til andre, vurdere andre sine utsegner, å kunna fortelja og delta i diskusjonar. ”Å lytte og tale er en del av hverdagens omgangsformer og er sentralt for sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse” (ibid.: 38). Å arbeida med munnleg forteljing er å arbeida med å setja ord på noko og å lytta til andre. Det er òg å arbeida konkret med å snakka høgt. Å våga å snakka høgt er grunnleggjande for å vera munnleg aktiv. Det er viktig å setja ord på det ein lærer for fullt ut å forstå det (Säljö 2006). Difor er det viktig å våga å vera munnleg aktiv.

Øyvind meiner det kan vera noko å henta her. Gjennom å arbeida med forteljing kan ein lære å ”ikke være redd for å si noe, liksom sånn... høyt og...” Denne utsegna kan vera eit uttrykk for at arbeid med forteljing kan vera med på å støtta munnleg aktivitet i klasserommet. Det er sagt i ein samanheng der eg spør om han kan bruka det han har lært i andre fag. Det er ingen av dei andre informantane som trekkjer fram dette perspektivet.

Tidlegare har eg sett på skilnaden mellom munnleg og skriftleg kultur og på nærleiken mellom personen og det talte ordet, eller forteljaren og forteljinga. Denne nærleiken kan forsterka kjensla av at det er skummelt å seia noko. Ein kan vera redd for å dumma seg ut (Aksnes 1999). Nettopp difor treng ein trening i å snakka. Kanskje kan det å arbeida med munnleg forteljing vera ein tilnærmingssmåte til å bli van med å ytra seg, å høyra si eiga stemme uttala noko, slik Øyvind er inne på.

Munnleg forteljing er munnleg aktivitet, og kan kanskje òg støtta ”vanleg” munnleg aktivitet. Forteljinga har i utgangspunktet utspringet sitt i samtalesituasjonen (Vinje 1989).

5.4.3 “Vi fikk lære hvordan vi skulle lære et eventyr utenat”

Opplevinga av å lære å hugsa – minneteknikk

Å hugsa er ein sentral eigenskap for å lære (Säljö 2006). Det er òg viktig for å kunna fortelja ei forteljing utan manus. I innlæringa av ei forteljing kan ein ta utgangspunkt i fortalt eller lesen forteljing. Uansett må ein gjera nokre grep for å lære forteljinga. Kanskje er det slik at ein òg kan nytta dei minneteknikkane ein har i forteljing for andre formål. På forteljarkurset møtte elevane ulike oppgåver der mange av dei var for å hugsa kva som skjer. Informantane har litt ulike opplevingar av kva som trengtest for å hugsa.

Nina meiner at ho lærte stort sett det same av å vera på kurs som ho lærer av å lytta til forteljing (innleving ved bruk av kropp og stemme). Det er éin ting som likevel skil læringsopplevinga. Ho lærte på kurset å ”lære et eventyr utenat”. Det gjer ein ved å ”lese noen ganger, og så fortelle det igjen uten manus eller uten fortellingen foran seg”. Ved å setja ord på det ein skal hugsa, bruker ein språket som reiskap for minnet (Säljö 2006). På kurset gjorde dei fleire oppgåver som var knytte til det å lære handlingsforløpet, eller *historia*. Det me vanlegvis tenkjer på med ”utanåt” er at ein hugsar noko ordrett. Det var ikkje målet i desse oppgåvene, slik det heller ikkje er målet for munnleg forteljing. Truleg er det det å kunna handlingsforløpet Nina meiner med ”utanåt”.

Jarle seier at han syntes det var utfordrande å hugsa heile forteljinga. Men han greidde det. For både Jarle og Nina synest dei øvingane dei hadde å vera nyttige i denne prosessen. For Karianne kjendest det ikkje nødvendig med desse øvingane:

Ka: Jeg bare husket den etter at jeg hadde hørt den en gang # for å si det sånn-

Kr: Ja så du lærte den egentlig veldig fort’

Ka: Ja for at den var så kort-

Kr: Ja # Du trengte egentlig ikke alle de øvelsene’

Ka: Nei-

Forteljinga var så kort at det gjekk bra utan oppgåver. Eg veit frå observasjon og samtale med forteljaren at forteljingane var av ulik lengde. Det kan såleis tenkjast at den forteljinga Jarle og Nina hadde (dei hadde same forteljing) var lengre enn den Karianne hadde. Likevel har Karianne som dei andre gjort dei same øvingane. Ho kan ikkje heilt sikkert vita kor godt ho ville ha kunna forteljinga om ho ikkje hadde gjort desse øvingane. Dei kan ha gjeve henne større tryggleik enn ho ville hatt utan.

Det synt seg då eg spurde Øyvind om korleis han lærte forteljinga, at han ikkje hadde vore til stades den første dagen:

K: Hvordan var det du lærte historien da' For du brukte jo ikke boken da du fortalte for+/
 Ø: Jeg lærte den bare av en venn, jeg, for jeg var ikke her den første dagen+...

Øyvind lærte historia slik ein lærte i munnleg kultur: ved munnleg overlevering. Det er denne måten dei òg har brukt då dei hugsa forteljingane som forteljaren har fortalt tidlegare. I denne situasjonen har venen vore den "kompetente andre" som har lært han forteljinga. Det har skjedd i ein situasjon der Øyvind har visst at han måtte læra og at han måtte stola på venen. Det kan tenkjast at Øyvind gjennom denne erfaringa i tillegg til å ha lært forteljinga òg har lært noko om samarbeid og om å læra av kvarandre i jamaldringsgruppa. Vidare kan han ha lært at læring kan vera viktig. Øyvind skulle kort tid etter stå føre tredje trinn og fortelja. Han hadde behov for å læra, han kjende på behovet og fekk venen til å hjelpa seg. Denne situasjonen gjorde at det gav meining å skulla læra.

Det første av dei måla forteljaren hadde sett seg for kurset, var at dei skulle erfara at det er lettare å hugsa når ein ser noko føre seg.²⁸ Når elevane snakkar om å hugsa, er det ikkje dette dei trekkjer fram. Forteljaren gav dei mellom anna i oppgåve å finna ut korleis karakterane ser ut, går, snakkar etc. Dette var oppgåver for å skapa slike bilete. Det kan synast som om elevane ikkje oppfatta dette som oppgåver som skulle hjelpa minnet. Dei assosierer minneteknikken meir med dei oppgåvene der dei skulle gjenfortelja. Det å skapa slike bilete kan likevel ha hatt ein effekt, men dei synest ikkje å ha nokon erfaring av dette.

²⁸ Jf kap 3.1: Ärnström og Hagberg (1995).

Aktiviteten munnleg forteljing, med eigenskapar hos både forteljar, forteljing og lyttar, gjev altså støtte for læring av minneteknikkar, og minneteknikkane gjev støtte for å hugsa òg annan kunnskap enn forteljingar. Det kan synast som om elevane ikkje enno har sett omfanget av desse teknikkane.

5.5 Opplevinga av overføringsverdi

I det føregåande avsnittet har eg sett på kva informantane meiner dei lærer av forteljing. Eg har der sett på eigenskapar knytte til munnleg ferdigheit og forteljing. Eg snakka òg med dei om korleis dei kan bruka det dei har lært i andre faglege og sosiale samanhengar. Når det gjeld fagleg overføring, er det særleg skrivning av eventyr, forteljingar og andre tekstar som står i sentrum. Eg har tidlegare sagt noko om informantane sitt forhold til eventyr som det dei tenkjer på med forteljing. Tanken om å bruka forteljeforma på anna faginnhald enn eventyr har ingen av informantane vore inne på, heller ikkje då eg spurde om kva fag ein kan bruka forteljing i. Hadde eg lansert det som ein idé, kan det òg vera at eg ville fått respons på å bruka anna fagleg innhald til forteljing. Dette forholdet til eventyr som forteljing kan òg ha vore avgjerande for at dei ikkje hadde så mykje å seia om å fortelja i sosiale samanhengar. Her spurde eg likevel litt ekstra, og har fått nokre interessante tankar om det å fortelja mellom vener.

5.5.1 “Vi kan bruke det når vi skal skrive tekster/eventyr”

Oppleving av støtte for skriftleg ferdigheit

Munnlege forteljingar må få stå som eksempelforteljingar når elevane skal skriva tekstar sjølve (Høisæter 1997). Fordi det munnlege språket er lettare tilgjengeleg enn det skriftlege, er det naturleg og viktig å nytta munnlege fabuleringar som utgangspunkt for skriftlege oppgåver (Vygotskij 1995). Vidare treng dei oppgåver som engasjerer. Munnleg forteljing engasjerer elevane. Elevane har konstatert at det finst visse trekk som går igjen i eventyr. Dette vert stadfesta i teori (Bruner 1986, Egan 1988, Thonsgaard 1998). Dei har lært det i undervising, og dei kjenner det att i forteljingane dei høyrer. Som eksempelforteljingar kan dei henta inspirasjon i dei forteljingane dei har høyrte og arbeidd med, og laga egne forteljingar. Forteljingar kan vera ytringar eller svar i ein dialog (Bakhtin 2005). Ved å laga ei forteljing kan me syna at me har forstått ein samanheng (Bruner 1986). Denne forteljinga kan

me så gje som eit svar på noko me tidlegare har høyrte eller lese, for til dømes å syna at me har forstått. Å laga forteljingar er viktig i språkfag der ein skal læra å skriva. Det er òg ein viktig eigenskap for å konstruera kunnskap i den narrative tankemodusen. Når me i samtalar med andre fortel kvardagsforteljingar, er det nettopp denne modusen me bruker.

Eg stilte alle informantane spørsmålet om korleis dei kan bruka det dei har lært i fagleg samanheng, når dei skriv eller les. Den første assosiasjonen synest for dei fleste å vera når dei skal skriva tekstar. Dei tenkjer svært konkret og ser først og fremst skriving av eventyr som relevant læringsområde. Det kan vera i norsk, engelsk og andre språkfag.

N: Når vi har om fortellinger i andre fag og sånt i norsk' eller # i engelsk...
Når vi skal skrive eventyr og sånn, så kan man jo finne trekk # fra det man har hørt'

(...)

K: Har du brukt noe i andre fag? Enten hvis du har skrevet eller fortalt?

N: Brukt'

K: Noe av det du har lært'

N: Ja # eller når jeg har skrevet har jeg tatt noen sanne trekk for eksempel fra andre eventyr-

Når Nina skal skriva eventyr tek ho trekk frå andre eventyr ho har høyrte. Jarle tenkjer litt på same måten:

K: Kan du bruke noe av det du lærte da, når du leser eller skriver i andre fag'

J: Ja-

K: Kan du tenke på hva'

J: Skrive i # hvert fall kanskje en tekst på engelsk # eller noe sånt-

Jarle tenkjer engelsk tekst før norsk. Dette kan koma av at eg sa *andre fag* og at kurset var arrangert som ein del av norskfaget. Seinare i intervjuet snakkar me om det same igjen:

K: Tror du du lærte noe på kurset som du kan bruke i andre fag'

J. M # næh # Mest i norsk-

K: Mest i norsk- Hvordan da'

J: Når vi skal skrive eventyr og sånn-

K: Tror du det kan overføres til andre ting' Utenom+...

J: Det kan i hvert fall overføres til andre språk-

Øyvind seier det på ein litt annan måte, men er innom det same:

K: Når du skal for eksempel lese eller skrive i de andre fagene # tror du at du kan bruke noe fra de fortellingene du har hørt da'

Ø: Ja # Små ting som de skal ha tak i eller # finne eller sånn-

K: Litt om det det handler om'

Ø: Ja-

Alle disse utdraga syner at dei unge ser det som relevant å nytta forteljingane som eksempelforteljingar, om enn særleg for eventyr. Jarle bruker ordet tekst ein stad og Nina bruker forteljingar. Jarle ser òg overføringsverdi til skriveoppgåver i andre språk.

Karianne er den einaste som synest meir oppteken av det munnlege enn av det skriftlege. Ho svarer på det same spørsmålet: "at jeg klarer liksom å leve meg inn i det jeg leser og så snakke høyt og så kunne vise det frem...". Seinare seier ho "vi lærer jo mye av å fortelle historier eller eventyr. Altså, vi lærer å kunne lage egne eventyr og så videre".

Munnleg forteljing har altså evne til å engasjera og få oss til å fabulera. Samstundes kan forteljingar kjennast igjen på visse fellestrekk. Dette gjer at munnleg forteljing kan støtta eigen produksjon av forteljingar. På denne måten kan munnleg forteljing støtta forståing, men òg læring av skriftleg ferdigheit.

5.5.2 "Vi kan lære å fortelle bedre så vennene gidder å høre på"

Oppleving av støtte for diskursiv aktivitet

Säljö (2000) framhevar at læring skjer i alle samanhengar, ikkje berre på skulen. I denne studien har læring av forteljing vore knytt til ein skulekontekst. Overføringsverdien kan likevel gå vidare enn det som skjer i skulen. Dei unge skal lære å fungera i kulturen dei tilhøyrer. Det vil seia både mellom familie og vener og i andre kulturinstitusjonar. Eg snakka med informantane om det å lære å fortelja kunne få noko å seia for det sosiale livet. Etter å ha presisert at forteljing er meir enn eventyr, fekk eg litt meir respons på dette spørsmålet.

Jarle meiner, som me har sett før, at han kan læra å fortelja betre så venene vil lytta til det han fortel. Han meiner det er skilnad på den merksemda dei som fortel bra, får samanlikna med andre: "Det er noen som forteller mer enn andre. Og så er det noen som prøver å fortelle som bare blir avbrutt av andre." Øyvind meiner derimot at vener som regel høyrer på når nokon fortel noko (vits eller noko som har skjedd). Karianne meiner ho kan bruka det ho har lært når ho skal fortelja vitsar, men trur ikkje det har noko å seia for posisjonen i veneflokken. Det trur heller ikkje Nina. Dei synest samde om at det vert fortalt mellom vener. Ingen av dei trur forteljarevne har noko særleg å seia for status mellom vener. Jarle ser det likevel slik at dei som fortel best vert mest lytta til. Det å fortelja bra har informantane tidlegare forklart at gjeld innleving, stemme og kropp og improvisasjon. Når ein skal fortelja noko sjølvopplevd, gjeld det òg å kunna formulera og strukturera det, slik at det får form av ei forteljing (Danielsen 1997). Vidare må det som i alle andre ytringssamanhengar tilpassast den som skal lytta.

Nina seier etter at eg har sagt at munnleg forteljing kan vera å fortelja om det som har skjedd, at det hender at ho gjer nettopp det. Ho var òg ein av dei to som har fortalt forteljaren sine forteljingar vidare. Ho trekkjer på det, men trur kanskje ho kan bruka noko av det ho har lært heime. Øyvind nemner sjølv at han kan fortelja heime:

K: Hvor kan du tenke deg at du kan bruke det' Fortelle en fortelling+...

Ø: Hjemme-

Det hender at Jarle fortel heime om ting som har skjedd. Han meiner òg at "hvis jeg skal fortelle noe hjemme så kan det (det dei har lært...) brukes hjemme". Han kan vidare bruka det "når jeg skal fortelle venner hva som har skjedd, liksom..." Når ein i omgang med familie eller vener fortel om "hva som har skjedd", kan ein gje framstillinga ei oppbyggjing slik ein gjer når ein fortel forteljingar, eller ein kan nøkternt gjengje handlingsforløpet (Danielsen 1997). Når ein organiserer det som skjedde i form av ei forteljing, vil ein òg sjå samanhengar og leggja inn eigne tolkingar av det som skjedde. Såleis forstår ein det i den narrative tankemodusen (Bruner 1986).

Karianne seier at ho ikkje bruker å fortelja, og at ho heller ikkje trur ho kan bruka noko av det ho har lært heime. Ho seier vidare at det ikkje er nokon annan enn forteljaren som bruker å fortelja for henne. Dette kan vera fordi ho eigentleg ikkje har oppfatta det eg meinte med at forteljing kan vera meir enn eventyr, men det kan synast som hennar oppleving faktisk er at ho ikkje fortel.

Den forståinga me konstruerer om det som skjer, kjem til syne gjennom dei forteljingane me fortel i det daglege. Å arbeida med planlagd munnleg forteljing gjev slik me har sett det kjennskap til forteljestruktur og -måte. Dette kan òg støtta evna til å byggja opp forteljingar og framføra dei i sosiale samanhengar der forteljingar naturleg oppstår i samtale.

6. Oppsummerande drøfting

I dei føregåande kapitla har eg peika på kva og korleis informantane mine meiner dei lærer av å lytta til munnleg forteljing og av å fortelja sjølve. Ved å sjå svara deira i lys av teorigrunnlaget mitt, har eg studert kva ved munnleg forteljing som støttar læring. I dette kapittelet ønskjer eg å trekkja fram dei funna eg finn mest sentrale, og føreta ei ytterlegare drøfting av desse.

I innleiinga snakka eg mellom anna om at munnleg forteljing i skulen lett kan verta ei enkeltståande hending isolert frå pedagogiske mål. Munnleg forteljing har tradisjonelt hatt både ein underhaldingsfunksjon og ein opplæringsfunksjon (Livo og Rietz 1986, Hodne 1998). I dag knyter me oftare læringa til skriftspråket (Ong 1990) og let munnleg forteljing vera underhaldning. Ofte kan det nok vera på sin plass å nytta nettopp denne funksjonen for å gje elevane eit avbrekk frå det daglege skulearbeidet. Målet med denne studien har likevel vore å kasta lys over kva ved munnleg forteljing som kan støtta læring hos unge. Eg ønskjer med dette arbeidet å sjå på korleis ein kan utnytta det potensialet eg meiner ligg i munnleg forteljing til å bevare underhaldingsfunksjonen og samstundes gjeninnføra ein læringsfunksjon. Med bakgrunn i sentrale funn frå datamaterialet mitt og frå det teorigrunnlaget som eg har presentert her, vil eg gjennom det følgjande argumentera for at det kan vera verd å sjå nærare på dei pedagogiske effektane av å bruka munnleg forteljing som ein del av undervisinga. Sosiokulturell læringsteori har, slik eg har synt det, fokus på at læring skjer til alle tider og i alle samanhengar (Säljö 2000). Med eit sosiokulturelt utgangspunkt skulle det difor vera grunn til å tenkja at læring kan skje i den munnlege forteljarsituasjonen, anten ein har planlagt det eller ikkje. Med eit medvite tilhøve til læringseffektar vil ein likevel i større grad kunna utnytta det potensialet som ligg der.

6.1 Munnleg ferdigheit

Munnleg ferdigheit er innført som ein av fem grunnleggjande ferdigheiter i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Desse ferdigheitene skal støtta læring i alle fag. Munnleg ferdigheit dekkjer fleire delferdigheiter. Elevane skal både kunna koma med ytringar og lytta, vurdere og respondera på andre sine ytringar. Ytringane kan vera alt frå

argument i ein diskusjon til lengre forteljingar. Forteljingane kan vera henta frå kvardagen eller frå kulturforteljingane, slik eg har vore inne på det tidlegare.

Dei elevane eg har intervjuar har fem års erfaring med å lytta til forteljing. Gjennom kurset har dei òg fått noko erfaring i det å fortelja. Både det å fortelja og det å lytta er altså del av den munnlege ferdigheita i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Elevane syner at dei har lært å lytta. Dei kjenner att mønster i forteljingar, og dei reflekterer over kva som er ein god forteljar. Vidare meiner dei at dei har lært å fortelja både gjennom å lytta til forteljaren og ved å gå på kurs. Å læra av erfaring og i interaksjon med andre er sentrale sosiokulturelle prinsipp som me ser igjen her (Dysthe 2001). Det er slik munnleg forteljing tradisjonelt har vorte lært (Benjamin 1991). Elevane har vidare lært noko om kor viktig rolle tilhøyraren har. Har ikkje forteljaren tilhøyraren med seg, vil forteljinga lett verta borte. Jarle konkluderer med at han kan læra å fortelja betre så venene ”gidder å høre på”. Her kan den munnlege ferdigheita òg knytast til Bakhtin (2005) sin dialog. Alle ytringar er i eit større eller mindre perspektiv del av dialogar, seier Bakhtin (ibid.). Når ein førebear forteljinga, må ein ha tilhøyraren i tankane. Dette er ein del av dialogen og påverkar korleis forteljinga faktisk vert. Elevane som deltok på kurs, skulle fortelja for yngre elevar. Dei måtte tilpassa forteljinga til fem år yngre born. I intervjuar kjem det fram at dei har noko ulik oppfatning av om borna på tredje trinn hadde forstått forteljingane. Observasjonane frå kurset tyder på at det at dei trengte å tilpassa, kom litt overraskande på ein del av dei. Eit viktig sosiokulturelt prinsipp er refleksjonen etter ei erfaring (Dewey 2001). Dersom elevane får høve til å reflektera etter ei slik forteljarerfaring, kan det tenkjast at dei ved neste høve vil greia å tilpassa på eit tidlegare tidspunkt neste gong. Dei har ikkje ved deltaking på eitt kurs vorte utlærte, korkje i munnleg forteljing eller i dialog, men dei er kanskje komne eit steg lenger på læringsvegen.

Det er òg ein del av den munnlege ferdigheita å kunna vurdere eigne og andre sine munnlege bidrag (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), anten det gjeld forteljing, argumentasjon eller anna munnleg framstilling. Gjennom å utvikla evne til å fortelja og kunnskap om lyttaren sin rolle som dialogdeltakar, kan elevane læra å få eit meir medvite og kritisk tilhøve til munnleg framføring. Arbeid med munnleg forteljing inneber òg å hjelpa kvarandre fram mot framføringa av forteljinga, med det det fører med seg av tilbakemeldingar på eiga rolle. Læring i interaksjon med andre står sentralt i sosiokulturell teori (Dysthe 2001) og kan såleis støttast gjennom læring av munnleg forteljing. I denne samanhengen kjem òg

nærleiken i det munnlege språket inn, slik me har sett hos Ong (1990) og hos Høisæter (1997) og Aksnes (1999). Munnleg forteljing er læring av munnleg språk og uttrykk, og respons på dette. Læring av munnleg språk skjer i sosial samhandling med andre. Fordi munnleg framføring er ein situasjon som gjer dei fleste nervøse, treng ein trening i å gje og ta imot nettopp slik respons, og i å vera i ein munnleg situasjon. Denne treninga opplevde informantane mine at dei fekk. Dei kjende på nervøsiteten, dei gjennomførde oppgåva, og dei opplevde meistring undervegs og etterpå.

Når informantane snakkar om kva som gjer ein forteljar god, er det mimetisk kommunikasjon meir enn det språklege dei fokuserer på. Dei er opptekne av at forteljaren lever seg inn, og at ho syner dette ved å bruka kropp og stemme. Dei seier òg at dette gjer det spanande og lett å følgja med. Säljö (2006) syner korleis utviklinga har gått frå mimetisk via munnleg til skriftleg kommunikasjon. Dei nyare formene er meir avanserte, og me treng dei eldre formene som støtte for dei nyare. I vår munnlege framstilling lever det mimetiske med. Me bruker det, ofte umedvite, til å understreka det me uttrykker munnleg. Munnleg framstilling er lettare forståeleg enn skriftleg. Munnleg framstilling som er støtta av mimetisk, er igjen meir forståeleg enn ein munnleg situasjon der kroppsspråk og stemme er utilgjengeleg. Når me snakkar om munnleg ferdigheit, vil det mimetiske som regel vera med som ein del av denne. Den mimetiske kommunikasjonen er såleis ein del av den munnlege forteljinga som ein vert medviten til gjennom å lytta og fortelja, og som kan støtta den læringa som skjer gjennom munnleg forteljing.

Elevane opplever at dei kan nytta det dei har lært om munnleg forteljing i andre situasjonar som krev munnleg ferdigheit. Fleire av dei snakkar om munnleg framsyning eller føredrag. Øyvind snakkar òg om munnleg deltaking i den daglege klasseromssituasjonen. Dette er, som ved munnleg forteljing, situasjonar der ein budskap skal tilpassast til tilhøyrarar, og der ein må vera open for tilbagemelding. Dialogen er til stades i alle former for ytring (Bakhtin 2005). Innleving og mimetisk kommunikasjon kan støtta kommunikasjonen, gjera budskapen tydelegare og invitera til dialog eller respons, anten det dreiar seg om framsyningar og føredrag, eller det er snakk om dagleg munnleg klasseromsaktivitet.

I dialogen opplever elevane kommunikasjon og interaksjon med andre. Bakhtin (2005) hevdar at meningsproduksjon, og dermed læring, skjer i dialogen. Ein produserer mening gjennom kommunikasjonen ein har med andre. Kommunikasjonen i arbeidet med munnleg forteljing

skjer både undervegs idet ein lærer forteljinga og i sjølve forteljarsituasjonen. Elevane erfarte at dei som gruppe måtte hjelpa kvarandre å hugsa og læra forteljinga. Dei arbeidde også saman om å forstå innhaldet og gje det den forma som høvde for deira forståing. Slik gav arbeidet støtte for meiningsproduksjon, men òg for det å læra å arbeida saman som gruppe og dra vekslar på kvarandre. I forteljarsituasjonen erfarte dei at lyttaren har ein viktig rolle. Dei såg at når ingen høyrer etter, mister også forteljaren forteljinga si. Difor må forteljinga tilpassast så ein ikkje mister tilhøyrarane. Idet ein fortel, risikerer ein å få ny forståing i møte med dei som her og no lyttar (Nesje 2004). Såleis kan forteljinga endra seg frå gong til gong, avhengig av dei som lyttar og responderer no, og dei som tidlegare har lytta og respondert.

Den munnlege ferdigheita er altså til stades i munnleg forteljing både i form av ytring, lytting og respons og vurdering av egne og andre sine bidrag. Dette kan knytast opp mot dialogen til Bakhtin (2005). Dette er eigenskapar som kan syna seg både i den daglege klasseroms-samtalen og når elevar skal framføra noko meir organisert. Dei grunnleggjande ferdigheitene er inkluderte i Kunnskapsløftet fordi dei skal støtta læring i alle fag (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Den munnlege forteljinga har altså fleire aspekt frå munnleg ferdigheit, og kan såleis støtta læring gjennom å fortelja, lytta og vurdere. I dette ligg også dialogen og den forståinga som oppstår i denne.

6.2 Å hugsa

Ein eigenskap ein treng for å læra, er å hugsa (Säljö 2006). Ein kan trenga å kunna organisera minnet sitt slik at ein kan gjengje kunnskap som ein skal prøvast i. Vidare er minnet viktig for å kunna dra linjer og forstå samanhengar. Når ein skal fortelja ei forteljing munnleg, er ein avhengig av å hugsa forteljinga. Arbeid med munnleg forteljing inneber mellom anna ein god del arbeid med på ulike måtar å organisera forteljinga for å hugsa (Ärnström og Hagberg 1995). Nina poengterer at det mest morosame ved kurset var at dei fekk læra å læra utanåt. Ho finn glede ved å få ein reiskap for å hugsa. Ved å læra å fortelja lærer ein altså å hugsa. Det at forteljaren skal hugsa forteljinga er òg avhengig av lyttaren. Dersom lyttaren ikkje lyttar, seier informantane, vil også forteljaren gløyma forteljinga. Munnleg forteljing er eit samarbeid om å hugsa og forstå. I den narrative tankemodusen organiserer me hendingar og legg til våre tolkingar, slik me opplever det. På denne måten kan me kanskje seia at me bruker minnet som

hjelp til å forstå og forståinga som hjelp til å hugsa. Munnleg forteljing støttar såleis læring ved å støtta evna til å hugsa og forstå.

Det er ikkje berre den som fortel som hugsar forteljinga. Informantane mine meiner at dei som regel hugsar ei forteljing i alle fall ei stund etter at dei har høyrte henne. Dei oppgjev ulike årsaker til dette. Årsakene ligg i eigenskapar hos både forteljar, forteljing og lyttar. Den gode forteljaren fortel på ein måte som engasjerer. Ho lever seg inn i forteljinga og bruker kroppsspråk og stemme for å understreka poeng og engasjera. Mimetisk kommunikasjon er med på å tydeleggjera den munnlege kommunikasjonen (Säljö 2006). Ei munnleg forteljing som treff lyttaren, vil festa seg i minnet og leva vidare i nye ytringar seinare (Benjamin 1991, Bakhtin 2005). Vidare er ho ikkje bunden til tekst og kan difor følgja med på reaksjonane som lyttarane måtte koma med. Forteljinga er bygd opp med fast struktur og faste element som går igjen. Elevane gjenkjenner desse, og det vert støtta av teori (Bruner 1986, Egan 1988, Thonsgaard 1998). Forteljinga vert på eit vis forutsigbar og oversiktleg, slik at det er greiare å både følgja med, forstå og hugsa. Dette er trekk som ein erfaren lyttar vil kjenna igjen. Informantane mine er erfarne lyttarar. Erfaringa gjer dei i stand til å kjenna igjen trekk hos forteljar og forteljing, og ho gjer dei i stand til å nytta kunnskapen til å hugsa og forstå det dei høyrer. Det gjer dei også i stand til å bruka forteljingane i ettertid.

6.3 Å forstå

Konstruksjon av kunnskap kan skje i den narrative tankemodusen (Bruner 1986). Me forstår både oss sjølve og andre i forteljingar. Dette vert støtta først av (Ong 1990) og deretter av Høisæter (1997). Informantane syner at dei har positive erfaringar med munnleg forteljing, både å lytta og å fortelja. Den narrative forma synest å tiltala dei. Dei syner òg alle saman ei forståing for dei forteljingane dei sjølve har arbeidd med. Gjennom oppsummerande setningar forma som moral eller sluttpoeng syner dei at dei har forstått samanhengar i forteljinga, som òg til dels gjev meining utover sjølve forteljinga, for det tilveret dei er ein del av. Det er elevane si eiga forståing som er uttrykt her. Dei syner at dei har lært noko om å tolka, og dei vågar å presentera tolkinga si. Det tredje og siste målet forteljaren hadde for kurset, var at elevane skulle sjå at ved å bruka seg sjølv og det ein har å bidra med kan ein tilføra forteljinga noko som gjer det meir interessant å høyra på. Frå elevane på tredje trinn fekk dei unge forteljarane med seg stormande applaus, som vitne om at det dei har tilført har falle i god jord.

Å tenkja narrativt vil òg seia å bruka forteljeforma til å produsera eigne forteljingar for forståing. Dette vil kunna gje seg utslag i kvardagsforteljingar og i skriftleg skulearbeid. Kvardagsforteljingar har ikkje stått sentralt i denne studien, og eg har difor ikkje grunnlag for å uttala meg om kva informantane har lært om dette. Dei seier sjølve at dei i noka grad fortel om det som har skjedd til vener og familie. Dei synest likevel i første rekkje å forbinda munnleg forteljing med eventyr og forteljarstunder som avgrensa frå kvardagslivet. Når elevane ikkje ser at dei har forteljingar rundt seg i dagleglivet, er det kanskje heller ikkje å venta. Bruner (1997: 155) meiner at me lever mellom forteljingane slik fisken lever i havet. Og fisken er, slik uttrykket seier, den siste som oppdagar havet.

Når det gjeld det å skriva forteljingar, ser elevane lettare ein samanheng. Dei syner at dei har forståing for samanhengar i dei forteljingane dei har fortalt. Dei seier òg at dei kan bruka desse som inspirasjon for å laga nye forteljingar. Eg kan ikkje ut ifrå materialet mitt seia at dei ved konstruksjon av nye forteljingar får ny innsikt. Med utgangspunkt i det eg har gjort av teoretiske utgreiingar, vil eg likevel hevda at så kan vera tilfelle. Ifølgje Bruner er det nettopp for å forstå at me fortel, anten det no er munnleg eller skriftleg. Munnleg språk er lettare å forstå enn det skriftlege (Vygotskij 1995, Säljö 2006). Det andre formidlar, er lettare tilgjengeleg for mottakaren i munnleg form. Samstundes kan elevar som kan uttrykkja seg klart munnleg, vera på eit langt lågare nivå skriftleg. Vygotsky (1995) hevdar at me må gå via den munnlege situasjonen for å læra å skriva. Det er det elevane seier at dei gjer når dei nyttar munnlege forteljingar som inspirasjon for det dei skriv.

Det er menneskeleg å sjå årsaksforhold i hendingar som skjer etter kvarandre (Bruner 1986). Ved å laga forteljingar får ein prøvd ut nettopp slike forhold. Forteljinga skal vera *sannsynleg*, ikkje *sann*. Når ein prøver ut slike forhold og uttaler dei høgt eller skriftleg, kan ein òg øva på resonnering og argumentering. Dette er eigenskapar ein treng for å læra (Säljö 2006) og som òg står sentralt i Kunnskapsløftet under munnleg ferdigheit (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Resonnement og argumentasjon er nok ofte forbunde med den paradigmatiske tenkemåten, med hypotesar og logiske slutningar. Når me ser samanhengar i tilveret, kan det likevel like gjerne vera ein narrativ samanheng, ei tolking av kva som skjer og samanhengen mellom hendingar, som kan gje seg utslag i til dømes argument i ein diskusjon. Sjølv om det er snakk om to fråskilde tankemodi, er me alle brukarar av dei båe, og vil truleg veksla mellom dei (Bruner 1986).

6.4 “Driv og vilje”

Munnleg forteljing er altså ei uttrykksform som har ein underhaldningsfunksjon. Elevane ser fram til forteljarstunder og tenkjer nok ikkje først og fremst at dei skal lære noko. Når eg intervjuar dei om forteljing og læring, ser eg likevel at dei reflekterer over læring både som effekt av å lytta og av sjølv å fortelja. Eit argument mot det å medvite tenkja læring knytt til munnleg forteljing kan vera at det kan øydeleggja den positive forventinga. Ved at elevane skal tenkja at dei skal lære, kan det overskugga det positive. Sosiokulturell læringsteori har som eit utgangspunkt at elevane skal lære seg strategiar for å lære. Og dei skal sjå verdien av det å lære (Säljö 2006). ”God læring er også avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid” heiter det i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005: 9). Det er eit mål at elevane skal få eit medvite forhold og ein motivasjon for det å lære. Mine informantar har gått på kurs. Det var læringsmål knytte til kurset. Ut ifrå det dei seier, kan me sjå at dei syntest motiverte for læring. Den positive forventinga til munnleg forteljing kan kanskje verta øydelagd dersom elevane har negative forventingar til det å lære. Dei elevane eg intervjuar, hadde positive forventingar til å gå på forteljarkurs. Dei kjenner munnleg forteljing som noko som er bra, og dei gledde seg til å lære det sjølve, trass i at dei var nervøse for korleis det skulle gå. Forventingane dei hadde til kurset kan truleg knytast til den erfaringa dei har med å vera tilhøyrarar. Lyttarererfaringa kan synast å ha gjeve motivasjon for å lære å fortelja sjølve. Sjølv om dei var nervøse, fekk dei alle meistringsopplevingar ved å fortelja for yngre elevar. Dei hadde ”driv og vilje” til å gjennomføra arbeidet, og dei meistra det. Då kurset svara til det dei venta seg, og dei fekk gode erfaringar med sjølve å fortelja, vart dei positive forventingane innfridde. Eg opplever ikkje at eit læringsperspektiv på munnleg forteljing øydela erfaringane til desse elevane. Tvert om gav den positive underhaldningsfunksjonen motivasjon for å lære sjølv.

Gjennom empiri og teori har eg sett aspekt ved munnleg forteljing som på ulike vis kan støtta læring. Munnleg forteljing kan, anten det er snakk om å fortelja eller å lytta, sjåast som munnleg ferdigheit. Gjennom det munnlege uttrykket, og det mimetiske som følgjer det munnlege, kan det som vert formidla, framstå som lettare forståeleg (Säljö 2006). I dialog med kvarandre kan dei unge setja ord på det som skjer, og respondera på kvarandre sine ytringar, og slik produsera meining. Dermed lærer dei gjennom dialog (Bakhtin 2005). Den munnlege forteljinga er ei form som er avhengig av nettopp ein dialog. Forteljaren treng nokon å fortelja forteljinga til (Nesje 2004, Thonsgaard 1998), og forteljinga endrar seg etter

kven som fortel og kven som lyttar. Me forstår oss sjølve og tilveret mellom anna gjennom forteljingar (Bruner 1986). Og forteljingar oppstår som regel i dialog med andre (Vinje 1989, Bakhtin 2005). Såleis kan den munnlege forteljinga støtta læring gjennom det munnlege og det mimetiske språket som gjer det lettare å forstå. Arbeid med munnleg forteljing gjev trening i munnlege ferdigheiter som å fortelja, å lytta og å vurdere egne og andre sine ytringar. Å forstå er nært forbunde med å hugsa, som òg er ein viktig eigenskap for læring. Minneteknikkar er sentrale for forteljing, anten ein skal fortelja eller lytta.

For mine informantar synest både det å lytta og det å fortelja å gje positive assosiasjonar og lyst til å læra. Når dei i tillegg ser at munnleg forteljing kan gje støtte for anna læring, ser eg dette som argument for å gå vidare med tanken om å nytta munnleg forteljing som metode for læring, ikkje berre som eit avbrekk frå undervising.

7. Avsluttande kommentarar

Eg har gjennom denne studien sett på ulike aspekt ved den munnlege forteljinga som kan støtta læring hos unge. Desse er særleg knytte til munnleg ferdigheit og til minnet og det å forstå. Ein viktig grunn for å velja å nytta munnleg forteljing som pedagogisk verkemiddel er dei positive assosiasjonane elevane synest å ha til forteljeforma.

I følge Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) skal forteljingar brukast i fag som KRL, samfunnsfag og norsk. Elevane skal kjenna til, og kunna fortelja, forteljingar frå eigen kultur og frå andre kulturar. Dette vil vera del av den kulturbakgrunnen som Bruner (1999) snakkar om at elevane treng å ta del i. Då eg spurde elevane om forteljing kan brukast i andre fag, hadde eg både litterære, mytologiske og historiske forteljingar i tankane. Elevane synest ikkje i særleg grad å sjå samanheng mellom slike forteljingar og aktiviteten munnleg forteljing. Dei tenkjer først og fremst på munnleg forteljing som eventyr. Sjølv om dei uttaler at eventyra er gamaldagse og fantasifulle, så ser dei likevel mykje læringspotensiale, slik me har sett. Dei syner også god forståing både av forma og av innhaldet. Ei munnleg utsegn er lettare tilgjengeleg enn ei skriftleg, både for ytrar og for mottakar (Säljö 2006). Karianne synest å ha ei relativt sterk oppfatning av at det er betre å høyra på forteljing enn på høgtlesing. Det munnlege og mimetiske språket kan vera medverkande årsak her. Det er lettare å forstå og dermed enklare å følgja med. Det kan difor vera hensiktsmessig å bruka munnleg forteljing som metode i fag.

Egan (1988) har mellom anna laga ein alternativ læreplan der han tek utgangspunkt i munnleg forteljing som form. Steinerskulen er kjend for å nytta munnleg forteljing som utgangspunkt for undervisinga. Sagdalen skole i Skedsmo og Sandeklevsskolan i Göteborg er døme på offentlege skular som også har teke i bruk munnleg forteljing i undervisinga. Dei nyttar forteljing som utgangspunkt for vidare undersøking av eit tema og som utgangspunkt for munnleg ferdigheit.²⁹ I den offentlege skulen i Noreg finst det nok òg fleire lærarar med

²⁹ Sjå: http://skolesekken.skedsmo.kommune.no/vis_nyhet.asp?Id=596&refnr=1 (Lesedato 04.07.2007)

og: [http://www.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/Sandeklev%20s4-9.pdf/\\$file/Sandeklev%20s4-9.pdf](http://www.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/Sandeklev%20s4-9.pdf/$file/Sandeklev%20s4-9.pdf) (Lesedato 04.07.2007)

eller: <http://www.berattarverkstan.se/sandeklev/index.htm> (Lesedato 02.07.2007)

forteljarutdanning som bruker forteljing meir eller mindre aktivt i undervisinga. Det kunne vore ein interessant studie å sjå nærare på ein skule der munnleg forteljing er trekt meir inn i den daglege pedagogiske verksemda. Eg veit om fleire som for tida skriv masteroppgåver om relaterte emne, men kjenner ikkje til at nokre av dei er ferdige.

Dette er ein studie som snarare finn stad i ein narrativ enn ein paradigmatiske tankemodus. Eg har gjort ei kvalitativ undersøking og kan difor ikkje generalisera funna mine eller påstå at eg har funne ei allmenngyldig sanning. For å finna "sanne" svar må det testast og målingar til. Det kunne vore interessant å gjera kvantitative empiriske undersøkingar for å testa effekten av den munnlege forteljinga i eit eksperimentelt design³⁰. Dette vil vera eit stort prosjekt og for omfattande for omfanget av denne studien.

Munnleg forteljing er aktiv bruk av munnleg språk. Sjølv om språket har vore relativt sentralt i denne studien, er det mykje eg ikkje har hatt høve til å sjå på. Ein interessant problemstilling å gå vidare med ville vore korleis ein kan nytta munnleg forteljing til støtte for språkutvikling eller utvikling av omgrep. Denne problemstillinga kan knytast til norskspråklege elevar, men kan òg tenkjast i høve til fleirspråklege elevar, til dømes elevar som ikkje kan norsk ved skulestart.

Ved min eigen studie valde eg bort det fleirkulturelle aspektet. Også ved læring generelt kunne dette vore eit interessant aspekt å ta omsyn til. Gjennom kjennskap til kvarandre sine forteljingar kan ein lære både språklege uttrykk og forståing for kvarandre sin bakgrunn. Dette kan knytast opp mot læring slik eg har gjort. Ein kunne òg sett på dannelsingsomgrepet knytt til kultur, eller til den forteljinga den einskilde vel å fortelja om seg sjølv.

Då eg gjorde utvalet av informantar ønskte eg å sjå om det var nokon samanheng mellom kjønn og oppleving av munnleg forteljing og læring. Ein slik skilnad kan eg ikkje påvisa ut ifrå det materialet eg har. Det er likevel ei problemstilling det kunne vore interessant å studera vidare.

Slik kunne eg halde fram. Munnleg forteljing er eit felt som på fleire måtar kan knytast opp mot pedagogikkfaget, både gjennom læring, oppseding, identitet og danning. Forteljingane

³⁰ For ein gjennomgang av eksperimentelle design: Sjø Thorleif Lund (2002): Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub

gjer seg gjeldande både i pedagogiske og andre faglege samanhengar. Munnleg forteljing er ei eldgamal og likevel svært ny form. Som pedagogisk verktøy er ho ikkje skriven mykje om. Eg har gjeve eit lite bidrag her, og eg veit, som sagt, at fleire bidrag er på veg.

Kjeldeliste

- Aksnes, Liv Marit (1999): "Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig". I Hertzberg, Frøydis og Astrid Roe (red.): *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bakhtin, Mikhail B. (2005): *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensum.no
- Benjamin, Walter (1991): *Kunstverket i reproduksjonsalderen*. Oslo: Gyldendal
- Bruner, Jerome (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim
- Bruner, Jerome (2006): "Culture, Mind and Narrative". I Bruner, Jerome m.fl.: *Narrative, Learning and Culture*. Copenhagen: New Social Science Monographs
- Danielsen, Ruth (1997): *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dewey, John (2001): "Erfaring og tenkning". I Dale, Erling Lars (red.): *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dysthe, Olga (2001): "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring". I Dysthe, Olga (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Egan, Kieran (1988): *Teaching as Storytelling. An Alternative Approach to Teaching and the Curriculum*. London: Routledge
- Gjems, Liv (2006): *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Avhandling for graden Dr. Polit. Universitetet i Oslo
- Haraway, Donna (1995): "Situerte kunnskaper: Vitenskapsspørsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forrang". I Asdal, Kristin (red.): *En kyborg til forandring. Nye poitikker i moderne vitenskaper og teknologier*. Oslo: TMV
- Haugsted, Mads Th. (1996): *Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama*. København: Dansklærerforeningen
- Hodne, Ørnulf (1998): *Det norske folkeeventyret. Fra folkediktning til nasjonalkultur*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag
- Høisæter, Sissel (1997): "Soga om Abraham og Isak – forteljaren vert sett på prøve". I *Norsklæreren* nr 5, s 13-21

-
- Jerstad, Marit (2002) *Fortellerkunst. Om eventyr, myter, mytiske bilder, historier og fortellerteknikk*. Oslo: Mimir Fortellerforlag
- Johansson, Anna (2005): *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Krabek, Mogens (1997): "Fortællingen i klassen. Om mundtlighed, narrativitet og læring i danskfaget". I *Norsklæreren* nr 5, s 22-29
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Livo, Norma J. & Sandra A. Rietz (1986): *Storytelling. Process & Practice*. Littleton Colorado: Libraries Unlimited
- Matre, Synnøve (1997): *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Avhandling for graden Dr. Artium, Trondheim: NTNU
- Maxwell, Joseph (1992): "Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review* Vol.62 No.3, s 279-300
- Nesje, Sara Birgitte Øfsti (2004): *Å lytte med det tredje øret. En muntlig fortellers refleksjon over egen praksis*. Hovedfagsoppgave i Drama – og teaterfag, Trondheim: NTNU
- Omrod, Jeanne Ellis (2004): *Human Learning*. Upper Saddle River - Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall
- Ong, Walter J. (1990): *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos
- Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rosen, Betty (1988): *And None of it was Nonsense. The Power of Storytelling in School*. London: Mary Glasgow Publications Ltd
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Säljö, Roger (2006): *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Tingstad, Vebjørn (2003): *Children's Chat on the Net. A Study of Social Encounters in two Norwegian Chat Rooms*. Avhandling for graden Dr. Polit – revidert utgåve. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research (NOSEB) og Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
- Thonsgaard, Kirsten (1998): *Drømmenes torv. Om muntlig fortællerkunst*. Århus: Forlaget Klim
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet. Midlertidig trykt utgave – September 2005*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

- Vettenranta, Soilikki (2005): "En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden" i Postholm, May Britt: *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vinje, Eiliv (1989): *Forteljing og skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og J. W. Cappelen Forlag
- Vygotskij, Lev S (1995): *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Vygotsky, Lev S (2001a): "Interaksjon mellom læring og utvikling". I Dale, Erling Lars (red.): *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Vygotsky, Lev S (2001b): "Internalisering av høyere psykologiske funksjoner". I Dale, Erling Lars (red.): *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Vygotskij, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ärnström, Ulf og Hagberg, Peter (1995): *Berättarboken*. Stockholm: Kulturkemi Förlag
- Ådlandsvik, Ragna (red.) (2005): *Læring gjennom livsløpet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aaslestad, Petter (1999): *Narratologi. En innføring i anvendt fortellerteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

TIL FORELDRENE

Jeg er mastergradstudent ved Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo, og skal i forbindelse med min masteroppgave gjennomføre en undersøkelse i skolen. Min veileder, og faglig ansvarlig for prosjektet, er Liv Gjems. Foreløpig tittel på prosjektet mitt er:

”Munnleg forteljing som pedagogisk metode”

I uke 38 og 39 deltar som dere vet 8.trinn i et fortellerkurs i skolens regi. I etterkant av dette kurset ønsker jeg å intervju noen av elevene. Det vil være aktuelt å intervju like etterpå, og sannsynligvis også etter en måneds tid.

Intervjuene skal omhandle elevenes opplevelse av fortellerkurset. De tas opp på lydbånd for så å skrives ned. Som foreldre har dere rett til å bli gjort kjent med intervju spørsmål i forkant av intervjuene. Data behandles konfidensielt og intervjuer (Kristin Aadland) har taushetsplikt. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektets slutt og lydopptak slettes. Opplysninger som fremkommer i oppgaven vil ikke kunne føres tilbake til enkeltpersoner.

Prosjektet regnes avsluttet våren 2007.

Prosjektet er underlagt vanlige forskningsetiske regler, og er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Skolens ledelse og kontaktlærere har gitt tillatelse til gjennomføring av prosjektet. Dersom du gir samtykke til at ditt barn deltar i undersøkelsen, vil jeg be deg om å bekrefte dette skriftlig ved å returnere vedlagt samtykkeerklæring. Deltakelsen er frivillig, med anledning til å trekke seg når som helst, uten begrunnelse.

Jeg står med glede til disposisjon med utfyllende opplysninger.

Vennlig hilsen

Kristin Aadland

Bogstadveien 47

0366 OSLO

Tlf: 95158761

E-post: kristaad@student.uv.uio.no

SAMTYKKE

Jeg har fått skriftlig og muntlig informasjon og samtykker med dette til at mitt barn kan delta i Kristin Aadland sitt masteroppgaveprosjekt:

(mors og / eller fars underskrift)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Opplevelser

Tema; den muntlige fortellingen – på skolen og evt. hjemme

Liker du at noen forteller for deg?

Evt.; hva er det ved fortelling du liker?

Synes du det er forskjell på om noen forteller eller om de leser høyt?

Evt.; hva er denne forskjellen?

Hvem bruker å fortelle for deg?

Bruker du å fortelle for noen?

Evt.; hvem forteller du for?

Husker du fortellinger som andre har fortalt etterpå?

Evt.; hva er det som gjør at du husker dem?

Har du noen gang fortalt fortellingene videre til andre?

Evt.; hvordan gikk det?

Tema; fortellerkurset

Hvordan syntes du det var å være på fortellerkurs?

Var det noen av oppgavene du likte særlig godt?

Var det noen av oppgavene du ikke likte?

Hva tenkte du da lærerne sa at dere skulle fortelle for 3. trinn?

Hvordan syntes du det var å fortelle på 3. trinn?

Læring

Tema; Sjanger / struktur / oppbygging

Hva tenker du at er typisk for et eventyr eller en fortelling som SB eller andre forteller?

Har du lært noe om dette ved å høre på SB?

Har du lært noe av dette ved å fortelle selv / delta på kurs?

Tema; moral / visdomsord / ordtak ...

Kan vi lære noe av å høre på fortellinger?

Har du lært noe av SB sine fortellinger?

Tror du tredjeklassingene lærte noe av deres fortellinger?

Evt.; spørre konkret om den fortellingen den unge fortalte...

Tema; fortellersituasjonen / den muntlige situasjonen

Synes du at du lærer noe av å høre på når SB forteller?

Evt.; hva lærer du?

Synes du at du lærte noe av kurset?

Evt.; hva lærte du?

Brukte du noe av det du hadde lært på kurset da du fortalte for 3. trinn?

Brukte du noe av det du har lært av å høre SB fortelle?

Synes du at du lærte noe av å fortelle for 3. trinn?

Evt.; hva lærte du?

Tror du at 3. trinn lærte noe av å høre på at dere fortalte?

Tema; overføring til andre fag

Tror du at noe av det du lærte på kurset (eller når du hørte på SB som fortalte) kan brukes i andre fag?

Hvordan kan det brukes?

Evt.; har du brukt noe i andre fag?

Tema; overføring til andre situasjoner

Tror du at noe av det du lærte på kurset (eller når du hørte på SB som fortalte) kan brukes når du er sammen med venner?

- hjemme?

- andre steder?

Hvordan kan det brukes?

Evt.; har du brukt noe av det i slike situasjoner?

Vedlegg 3: Transkripsjonssystem

Eg har transkribert intervjuet etter CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) med Matre (1997) sine tilpassingar. Eg har òg gjort nokre egne tilpassingar. Desse vil koma fram av teksten under.

Transkripsjonane er ortografiske, etter bokmål rettskriving.

Eg har valt å skriva replikkane samanhengane, utan lineskift ved kvar ytring, i motsetnad til det Matre gjer.

K:	Kvar replikk startar med forbokstav og kolon (i Karianne sitt intervju to bokstavar fordi hennar namn startar på same bokstav som intervjuar). CHAT-systemet bruker vanlegvis tre bokstavar før replikk. Eg har valt ein eller to, fordi eg har så få intervju at det ikkje vil vera problematisk å skilja dei frå kvarandre
< >	Vinkelparentesar omkransar overlappende tale
#	Pause. Eit tal etterpå markerer tal sekundar som pausen varer (#2 = to sekund pause)
+...	Ei ytring som ikkje vert fullført
+/	Avbrot, ytring som vert avbroten fordi andre snakkar
+//	Talar inviterer sjølv til å bli avbroten
+”/	Markerer direkte sitat i det følgjande
xxx xxx	Uforståeleg del av ytring. xxx tilsvare ei staving
(!)	Ordet framanfor har emfatisk trykk
(?)	Usikker på om det føregåande ordet eller sekvensen er rett forstått
,	Stigande terminaltone
—	Fallande terminaltone
-	Jamn terminaltone
[/]	Gjentaking av eitt eller fleire ord
[//]	Reperasjon, dvs gjentaking inkludert endring av det som først vart sagt